

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO

I nostri convegni	pag. 1
Le relazioni dei maestri e i loro problemi	» 15
Esperienze di maestri attraverso le relazioni	» 24
Scuola materna	» 44
Scuola media	» 49
Note di psicologia	» 51
Profili di educatori	» 56
L'insegnamento della lingua	» 59
Lo scienziato poeta	» 64
Cinematografia didattica	» 66
Libri e riviste per la scuola	» 68
Settimana della scuola	» 84



ST

An

CIRC

Con
chiam
conveg
guardi
impaz
gervi
no, ei
ripete
suna
fatti i
si lave
del cin
le rela
che da
menti
strazio
studia
mi de
remmo
« punt
parola
lano
tiche.
ni, dir
postaz
ne dic
stri, h
Gohan
giamo
dagli
ei aug
alcun
mismo

Not
milà
l'amb
con l
dipen

STUDI E RICERCHE

DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno III - N. 5

Aprile 1950

I NOSTRI CONVEGNI

CIRCOLO DI MANIAGO - 1 Marzo 1950 — Convegno a Tesis per i maestri di Arba, Basaldella, Tesis e Vivaro.

Con notevole ritardo pubblichiamo la relazione di questo convegno: i maestri non ci... guardino male. Se attendono con impazienza il bollettino per leggersi le notizie che li riguardano, ciò è buon segno. Potremo ripetere il vecchio adagio: «nessuna nuova, buona nuova». Infatti il tono e la serietà con cui si lavora a Tesis e in altri plessi del circolo, traspare non solo dalle relazioni dei maestri, ma anche dalle iniziative, dagli esperimenti che si fanno, dalla dimostrazione dell'impegno con cui si studiano e si discutono i problemi della scuola in generale; vorremmo dire quasi anche dalla «puntigliosità» (ci si passi la parola) con cui gli insegnanti trattano delle loro esperienze didattiche. La struttura delle relazioni, dimostra inoltre la saggia impostazione che alla propria azione didattica nei riguardi dei maestri, ha dato la direttrice signora Gonano. Buone osservazioni leggiamo sui libri letti e meditati dagli insegnanti. Una cosa sola ci auguriamo: che non vi sia in alcuno la mala pianta del conformismo.

Notiamo invece qualche disformità di giudizio nei riguardi dell'ambiente sociale ed i rapporti con le famiglie: probabilmente dipende dalla diversa valutazio-

ne di qualche maestro che non risiedendo sul posto, non possiede elementi sufficienti per una più oculata ed obbiettiva visione e dell'ambiente stesso e della propria azione.

Molto opportuna l'osservazione della maestra De Cecco ved. Giordano che afferma non essere un atto di sincerità dire che: «si sa»; nelle sue classi, ella dice, si osserva, si collabora, si ricerca, si fanno insieme osservazioni e nessuno, e meno di tutti la maestra, presume di «sapere».

Anche sull'autogoverno le precisazioni della signora dimostrano che ha bene inteso questo aspetto particolare dell'attivismo — sul quale tanto di frequente ci tocca di dover ritornare perché ne vediamo falsata la fisionomia e la funzione. E la direttrice ci conferma che durante le visite alle classi di questa maestra, essa stessa appare come una... interrogata, come una alunna che con tutti gli scolari accetta di buon grado e con serenità, anzi attende, la visita del superiore. Troviamo attuato l'esperimento di adozione di più libri di testo anziché uno solo. Osserva l'insegnante che un libro solo, anche felice e ben fatto, si legge presto e poi... viene a noia. Più libri invece permettono non solo la varietà delle letture

ma un arricchimento d'esperienza anche perchè molti aspetti della vita sono osservati da differenti punti di vista.

E la maestra armonizza le diverse letture, e pur nel rispetto della libertà di ciascuno, saggiamente guida e controlla i suoi scolari.

L'osservazione della signora Bevilacqua che « con questo sistema la cultura diviene frammentaria » non ci sembra del tutto fondata anche se indubbiamente mossa da una sana preoccupazione. Noi pensiamo che al maestro spetti di « unificare » questa cultura frammentaria (se tale è). Più vasti sono gli interessi del fanciullo, più vario è il campo da cui la classe attinge punti e, in un certo senso, più agevole sarà il compito del maestro cui spetta di disciplinare la ricerca e gli orientamenti dei suoi scolari. Un'altra insegnante infatti che ha espresso la sua trepidazione ed il timore di aver sbagliato strada perchè i suoi ragazzi, avendo essa portato a scuola la Enciclopedia, hanno manifestato un interesse « eccezionale » (come essa lo ha definito), ci sembra abbia invece gettato ottime basi per il suo lavoro nel futuro. Gradiremmo sapere, ad anno scolastico ultimato, dalla signora Biondi, se la preoccupazione di cui sopra, ha trovato conferma o meno nei risultati. A lei e a quanti altri sperimentano ripetiamo tuttavia, che ogni lavoro fatto con coscienza e retta intenzione (e non senza le dovute cautele, s'intende), non sarà mai da noi ripreso anche se i risultati dovessero essere negativi. Riprovevole è chi non fa, chi s'adagia nella « routine », chi insegna senza anima, senza interesse, senza una convinzione.

Sul problema del libro unico o del « plurilibro » (tanto per chiamarlo così) la direttrice esprime la sua preferenza per quest'ultima soluzione suggerendo che si può, naturalmente, avvalersi anche della bibliotechina di classe.

L'Ispeitrice, signorina Fistarol, precisa che occorre stabilire anzitutto la funzione del libro di te-

sto. Serve esso per la cultura dell'alunno o deve servire per le « esercitazioni » di lettura? Poichè è evidente che, come testo per esercitazioni, è preferibile un unico libro che permetta a tutta la classe di seguire, ripetere, correggere ecc. Per l'Ispeitrice, l'adozione di due o più libri di testo, presuppone la già acquisita sicurezza della lettura.

I maestri sono di pareri opposti: forse più orientati verso la soluzione di più libri. A noi pare di poter fare il punto in questo senso: che anzitutto la lettura può servire e per la cultura dell'alunno e anche come esercitazione: e perchè dovrebbe essere il contrario? Forse che mentre io mi esercito a leggere, contemporaneamente non arricchisco la mia cultura? D'altra parte lo scolaro che fa fatica a leggere, o per svogliatezza o altro, cambiando libro s'appassiona, impara; molti ragazzi s'annoiano al libro di lettura. Meglio largheggiare anche nelle nozioni. Noi consideriamo troppo ragazzo il ragazzo; occorre anche lanciarlo, in quanto esso è sollecitato dalla larghezza delle nozioni e con questo sistema si favorisce il lavoro individuale.

Quanto poi alla inflessione della voce, alla cura della espressione, non è detto che non ci si possa ugualmente addestrare anche con brani diversi. La lettura deve essere interpretazione: dobbiamo cioè mostrare di « sentire » ciò che leggiamo. E da questo punto di vista, leggendo tutti lo stesso brano si potrà ottenere forse del mimetismo e anche... dell'impressionabilismo: che cioè l'impressione subita alla prima lettura del maestro, si ripeta successivamente. Comunque — more solito — noi non amiamo trarre conclusioni. Il problema va studiato. E' giusto ciò che afferma la direttrice: che il maestro bravo fa anche con un solo libro; e non sono certo i molti libri, in una classe mal diretta, che fanno imparare a leggere e soprattutto che infondono l'amore alla lettura. Le vocazioni sono poche:

occorre studiare, applicarsi con intelletto d'amore.

Si passa quindi alla discussione sul « programma » che è l'argomento posto all'ordine del giorno di quasi tutti i convegni di quest'anno.

« Il programma è pesante »; « all'esame bisogna far i conti col programma », « quando viene il superiore ti chiede se hai svolto e a che punto sei col programma »; questi sono più o meno « gli spauracchi » che s'agitano, nei riguardi del programma, alla fantasia del maestro. Ed è questa una delle ragioni che ci hanno spinto a far studiare l'argomento, a farne oggetto di discussione. Ripetiamo qui, quanto è già stato detto in altri numeri del bollettino. Il programma ministeriale può certo essere una strettola, se preso alla lettera; ma esso è indicativo e rappresenta un massimo generico. E riguarda in ogni modo le materie d'insegnamento e le nozioni da impartire nelle singole materie; ma quali sono poi i rapporti tra programma e didattica? Tra programma di insegnamento e programma didattico? Stabilito che ogni scuola ha una sua fisionomia particolare, che ogni classe varia ogni anno come varia l'ambiente, l'alunno, il maestro, la cultura ecc., nasce di conseguenza la necessità che ogni anno cambi il programma che non può non essere altro che l'espressione della personalità del maestro di quella data classe in quel dato ambiente politico, sociale in quel dato anno. Ed insistiamo nel dire che il programma di insegnamento è una cosa ben diversa dal programma didattico: quest'ultimo è la vera manifestazione della figura del maestro, dei suoi metodi, della sua preparazione. Poiché una volta precisata la meta

da raggiungere (programma di insegnamento), molte possono essere le vie per giungervi ed i modi di percorrerle (programma didattico). Si può discutere sulla opportunità o meno che detto programma didattico debba essere steso per iscritto. Ma che ogni maestro se lo debba formulare non v'è dubbio. Scrivere è un po' obbligarsi a pensare, a meditare. Avere il programma scritto può rappresentare un utile controllo per sé, anche se lungo il cammino, per sopravvenute circostanze si dovesse mutare qualche cosa.

Il programma scritto poi, è il documento da presentare al superiore e a qualunque esaminatore come prova del proprio lavoro e su di esso e solo su di esso deve basarsi l'interrogazione dell'esaminatore come soltanto dello svolgimento di esso è responsabile il maestro.

Col programma nasce il problema dell'orario. La discussione si estende e... data l'ora tarda, deve necessariamente essere sospesa. Con nostro rammarico perché l'incontro, fecondo di utili scambi di idee, ha dato luogo a tante precisazioni che lo spazio ed il tempo non ci consentono di riferire.

La signora De Cecco chiude con l'esame del testo di Psicologia dello Zunini (ed. Morcelliana, Brescia): esame infiorato di molte personali osservazioni e digressioni, che rivelano l'attenta cura posta dall'insegnante nella lettura. L'impressione provata arrivando a Tesis, dove il canto dei bambini nel corridoio della scuola ha, diciamo così, aperto il convegno, è dunque stata confermata dalla constatazione del fervore e dell'impegno con cui i maestri lavorano.

CIRCOLO DI SPILIMBERGO - 8 Marzo 1950 — Convegno a Dignano per i maestri di Dignano, Bonzicco, Carpaccio e Vidulis.

Sorvoliamo sulle relazioni dei maestri ed apriamo il convegno di Dignano entrando subito « in medias res », sull'argomento che,

nella relazione precedente sul convegno di Tesis è stato appena accennato: Il programma. E qui scendiamo al dettaglio anzitutto

con una chiarificazione: perchè abbiamo scelto come argomento il programma e proprio il programma, l'esigenza ch'essi sembrano manifestare intorno a questo punto che rappresenta un po' la confluenza anche delle varie relazioni. E' stato poi scelto il programma di terza perchè... sta nel mezzo; perchè costituisce, la terza, una classe di passaggio tra il corso inferiore e superiore; e poi anche per... una ragione, diciamo così, contingente: s'è visto infatti negli ultimi convegni dello scorso anno e nei primi di questo, che i maestri sono in generale propensi ad usare il metodo naturale in I e anche in II classe. Giunti alla III, non si capisce perchè, gli stessi maestri che hanno felicemente usato questo metodo nelle prime due classi, improvvisamente lo abbandonano. Quali sono o possono essere le cause di questo mutamento di rotta? Forse se n'è constatata la inutilità? Forse non è possibile per... l'età dei bambini? Dipende dai programmi? La questione, è evidente, merita di essere discussa. Non intendiamo decidere. Vogliamo soltanto avviarne un esame teorico che, sul piano pratico è oggi accompagnato da un esperimento in atto a Bordano, nel circolo di Gemona, dove una insegnante di terza sta provando. Abbiamo già detto che a fine d'anno, dopo i convegni, vedremo di tirar le somme e delle nostre discussioni e dei risultati conseguiti con l'esperimento di Bordano di cui daremo notizia.

Parliamo allora del programma. Su questo argomento rimandiamo anche a quanto detto su altri numeri del bollettino (specie sul n. 1, circolo di Tarvisio, convegno di Malborghetto) e a quanto riferito sopra, nel convegno di Tesis.

Il maestro Costantini manifesta un desiderio suo e di altri: seguire un corso dimostrativo sul metodo naturale per impararlo; egli pensa che i più abbiano... paura di applicarlo o perchè lo conoscono male o perchè temono di non riuscire. Osserviamo: può essere utile vedere come altri ha

fatto e fa; ma gran parte della cattiva stampa che il metodo naturale ha, come il metodo tradizionale, dipende dal fatto che i maestri applicano l'uno o l'altro, passivamente, come una abitudine. Tutto ciò che diviene meccanica e passiva applicazione è dannoso. Persino il metodo Montessoriano, nelle scuole materne, fallisce, se si affida alla pura meccanicità. E' avarizia spirituale rifiutarsi di meditare e acquisire da sé determinate conoscenze, desiderare di apprendere direttamente da altri.

Il metodo naturale è applicabile da chi lo senta come una manifestazione della sua personalità; ora non è possibile prendere lo spirito di un altro e adattarlo a sé come un vestito snesso. Occorre fare con i mezzi propri, prendendo in esame ad es. gli esperimenti altrui e meditando libri che trattino dell'argomento. (Ne suggeriamo due: Mario Mazza: « Leggere, scrivere, esprimersi », Ed. La Scuola Brescia. - A. Azzanesi: « Un anno di esperienze sul metodo naturale », id.).

Acquisite idee chiare sul metodo naturale, è opportuno precisare che sarebbe pericoloso iniziare ora ad applicare detto metodo, in quanto appunto per applicarlo necessita una piena padronanza dei mezzi; ed in ogni caso andrebbe sperimentato all'inizio dell'anno.

Si discute su cosa debba intendersi per programma: un complesso di notizie? Una via da seguire? Una meta da raggiungere? Il maestro Costantini pensa in effetti che per programma si debba intendere veramente un corredo, un complesso di notizie. Tale concezione, positivistica, presuppone che la scuola debba preoccuparsi di impartire la conoscenza di un determinato numero di nozioni. Più nozioni si fanno apprendere più il ragazzo saprà; e più il ragazzo saprà e più riuscirà nella vita. Se tale fosse il fine della scuola — e non si può dire che non vi sia chi l'intenda così — noi torneremmo indietro di qualche decennio. Alla vecchia

concezione, che debba riuscire chi più sa, che l'insegnamento sia trasmissione del sapere andava benissimo il metodo cosiddetto tradizionale: e con esso si spiegano le introduzioni dei manuali, le trattazioni nozionistiche ecc. Ma... conta più sapere quanti chilometri ci sono da Dignano a Udine o conoscere il fine, lo scopo per cui si va a Udine? Intendiamoci: non si nega qui il valore e l'importanza della nozione; si vuol stabilire la priorità di una importanza. Domandiamoci: è il bambino un ricettacolo (il famoso vaso da riempire) che riceve le nozioni o è lui che le apprende? Che le conquista? Quale di queste due cose ha la preponderanza? L'acquisizione da parte del bambino o la nozione acquisita? Perché se diamo più importanza alla seconda, certo è spiegabile il sistema tradizionalista, che risponde ad una concezione di vita. Ma se conta di più la prima, allora il programma deve essere una conquista da parte del bambino che si va formando, sotto la guida del maestro, la sua personalità. In conseguenza di ciò esso programma deve avere tutte le cure dell'insegnante ed effettivamente rispondere alle esigenze di una educazione e formazioni dell'uomo, non mirare all'imbottimento di cervelli.

Alcuni maestri dicono: il programma di terza è troppo vasto. Altri dicono: io ho svolto tutto il programma o l'ho anche sorpassato. Tutte posizioni che rivelano un modo errato di considerare il programma ministeriale, che è (lo ripetiamo) indicativo. Non è però mai consigliabile far di più; essendo il complesso delle materie e degli argomenti, quanto in media può acquisire un ragazzo a quella data età, è inutile strafare: meglio ripetere e assicurarsi che il bambino abbia possesso pieno degli argomenti che deve conoscere e soprattutto che **se ne sia ben reso conto**. E' tanto difficile trovare questa consapevolezza, che veramente pensiamo sarebbe o dovrebbe essere, questa di raggiungerla, una pre-

occupazione costante dei maestri.

Segue la discussione su programma d'insegnamento e programma didattico. Si torna a parlare del metodo naturale e si precisa il concetto dell'attivismo che, col metodo attivo, viene trasferito dal maestro all'alunno in modo che dal lavoro collettivo si passa al lavoro individualizzato (il lavoro individuale c'è già) che significa che ogni alunno fa sì un proprio lavoro ma inserito, inquadrato (s'intenda bene questo vocabolo) nel lavoro della collettività. La classe infatti non è la fusione, come erroneamente si va ripetendo, di tutti gli alunni, ma «l'insieme di tanti individui».

La classe è... tante classi, oseremmo dire, quanti sono gli alunni.

Dunque perché non si fa dell'attivismo in terza classe? Mancano forse i mezzi tecnici, i sussidi didattici? Perché non deve essere possibile, come in prima, suscitare gli interessi, stimolare l'attività spontanea del fanciullo? Mancano raccolte di materiali? Come dovrebbero essere fatte? Sono tutte domande che poniamo ai maestri di qui ma perché siano meditate anche da tutti gli altri che hanno dato e danno la loro intelligenza ed il loro cuore per la scuola.

E se l'attivismo è una necessità didattica, il programma, è evidente, che deve essere steso nelle cinque classi del plesso scolastico, come fosse una sola classe; ne nasce cioè la necessità di una unità d'insegnamento che non va intesa soltanto per le materie di una classe, ma, pensiamo noi, come unità di plesso scolastico. E anche su questo si stanno facendo degli esperimenti a Resiutta ed a Paularo: esperienze che porteremo nei loro risultati, positivi o negativi, a conoscenza dei maestri tutti.

Non troppo... combattivi, o, come dire, pronti alla discussione, questi buoni maestri! Ma noi ci auguriamo che l'incontro non sia stato infruttuoso e sia servito, se non altro, ad aprire una porta verso la strada che conduce al metodo naturale. Perché se è

« naturale » non si capisce perchè non dovrebbe esserlo per tutti. Che ne pensa il maestro Costantini?...

CIRCOLO DI TOLMEZZO - 15 Marzo 1950 — Convegno a Cavazzo Carnico per i maestri di Cavazzo, Cescians, Mena, Somplage e Verzegnis.

Dicono i maestri: L'insegnamento registra un insuccesso. E quasi tutti puntualizzano questo fatto. Da che dipende? Pare che i ragazzi rifiutino il sacrificio e manifestino indolenza nell'apprendere. O meglio che apprendano quanto s'insegna loro, finchè c'è da apprendere piacevolmente, ma poi non vogliano studiare, ricapitolare. Domandiamo a questi bravi maestri quali regole vogliono far ripetere e studiare a casa ai ragazzi. Unanime è l'affermazione che tutto quello che richiede sforzo per essere ritenuto (ad es. il volume della piramide) trova l'ostilità dei fanciulli. Ma questo è astrazione: non potrebbe bastare che si facessero molti, molti esercizi, molte applicazioni in modo che le regole, più che come appicciate alla memoria, restassero come una abitudine acquisita e di cui, naturalmente, ci si sia resi conto? A che vale l'apprendere molte regole? Probabilmente, anche se ben studiate, dopo poco si dimenticano. D'altronde riconosciamo che non sempre, anche l'apprendere può essere piacevole e perciò bisogna insistere con i ragazzi e non lasciarsi scoraggiare se si manifestano queste difficoltà: siamo però convinti che i maestri già lo fanno. Una insegnante ci dice che ha potuto constatare che i bambini, fino alla seconda e anche in terza, sono semplici, ingenui, buoni. Improvvisamente in quarta cambiano ed appaiono indolenti, apatici, quasi ostili al maestro che fino a ieri era il loro confidente ed amico. I motivi? Pare che i maestri siano concordi nel cercarli, i motivi, nell'abbandonare in cui sono lasciati gli alunni dalle famiglie, dopo le ore di scuola, durante quasi tutto il resto della giornata. Essi risentono così l'influenza della piazza e della incontrollata libertà di

cui godono per molte ore del giorno. Si presentano allora due problemi che invitiamo a meditare ed a risolvere di comune accordo con le famiglie, con il direttore e le autorità. Si faccia, intanto, opera persuasiva presso le famiglie e si incominci quell'azione di « educazione » di cui tanto spesso andiamo parlando. Torna naturalmente opportuno in questi casi l'orario diviso, che tenga il più possibile occupato il fanciullo: e finalmente l'istituzione ed il funzionamento (ove già sussista) del patronato scolastico che dovrebbe trovare la strada, con la creazione di un dopo scuola, per sottrarre i fanciulli alla malefica influenza della strada. Se i maestri sono animati, come hanno dimostrato, da buona volontà, non dovrebbe essere difficile avviare a questi inconvenienti. Noi però poniamo a fondamento di tutto, la maggior possibile azione di persuasione da esercitarsi sulle famiglie le quali troppo spesso si sottraggono al loro compito, ai loro doveri.

L'esame delle relazioni dei maestri ci ha dato questa volta una grande soddisfazione di cui siamo grati al maestro Marzona che ce l'ha procurata.

Infatti mentre in ogni nostro convegno andiamo trattando la questione del programma e notiamo in genere, come risulta da questi succinti resoconti un certo sbandamento, dell'incertezza sul modo di intendere il programma, abbiamo con soddisfazione letto la risposta agli interrogativi sul programma, proprio nella bella relazione finale del maestro Marzona, che volentieri pubblichiamo. E anche al problema delle « regole » egli ha risposto. E' inutile, egli dice, conoscere le regole della onestà e non essere onesti. Meglio essere onesti ed eventualmente non conoscere le

regole. Certo che l'onesto, se è tale, è facile che conosca anche le norme della onestà. Il che tradotto nel campo didattico significa che conta più far apprendere ai ragazzi « come » risolvere un problema o « come » costruire correttamente un periodo, che non fargli ingoiare pagine e pagine di analisi logica o lunghe serie di regole che anche ammesse che finiscano per rimanere appiccicate alla memoria, è dubbio che gli abbiano lasciato un... piacevole ricordo dell'aritmetica.

Sentiamo dire che quando i bambini arrivano a scuola, al mattino, sono già stanchi per il lavoro cui vengono sottoposti dalle famiglie, in quanto molti alzatisi assai per tempo, hanno già munto una decina di mucche ed una ventina di capre; perciò rendono poco a scuola. Il rilievo torna opportuno per farci osservare che la scuola, oltre tutto è anche una « conquista sociale ». Bisogna sottrarre il bambino allo sfruttamento delle famiglie che non sentono e non comprendono l'errore che commettono.

Si discute anche qui, come a Tesi, se sia meglio un libro di lettura solo o più libri e pare ai maestri di doversi orientare per l'adozione di un libro ma di attingere abbondantemente alla biblioteca di classe per letture varie. Una maestra dice di « aver tirato su » i ragazzi con molti riassunti: non approviamo! Il riassunto lega troppo il ragazzo al libro; meglio la riesposizione e meglio ancora la scheda. Diamo ai ragazzi più idee che siano raccolte poi attraverso le schede di osservazione e che si traducono in parole. Si ottiene così un miglior rendimento ed una distribuzione del lavoro che viene individualizzato. A questo proposito precisiamo la differenza tra il lavoro individuale, collettivo ed individualizzato. Il primo è quello personale, del bambino lasciato, per dir così, allo stato brado, in cui egli manifesta liberamente le sue preferenze e le sue attitudini. Il lavoro collettivo è quello fatto in comune o, per stare all'immagine adoperata più so-

pra, del bambino rientrato nel branco, nel gregge, nella comunità. Il lavoro individualizzato è invece sì il lavoro fatto da ciascuno, secondo le sue capacità e qualità, ma inquadrato, inserito diciamo, nella comunità degli alunni. In quest'ultimo caso e si rispetta l'individualità del fanciullo e lo si addestra alla sua vita nella comunità, lo si prepara alla convivenza e alla collaborazione con la società verso la quale la scuola lo sta in effetti avviando.

Segue quindi la discussione sul « Programma » di cui ci legge un saggio la signora Facchin che offre spunti a osservazioni e precisazioni sulle varie materie, sul modo di far meglio apprendere, sull'attivismo, sull'autogoverno ecc. Quindi viene trattato il metodo naturale in 3 e abbiamo invitato i maestri che non sono molto lontani da Bordano a recarsi, per osservare e trarne motivi di discussione e di studio, l'esperimento colà in atto. Chiude il nostro convegno l'esame del libro del Dewey « Educazione e società ». I maestri ci hanno detto che vorrebbero spesso di queste riunioni familiari e così proficue per i problemi che si discutono e per lo scambio di idee che avviene. Ciò non può che farci piacere ma è evidente che non è possibile ripetere spesso questi nostri incontri perchè la provincia è grande ed i maestri sono... molti. Ma nulla vieta che essi si riuniscano spontaneamente, che si leggano e discutano un libro, si scambino osservazioni ed esperienze.

Sappiamo di una maestra di città che tiene gelosamente e scrupolosamente chiusi i suoi... ritrovati didattici, tutto l'armamentario di cui si serve e che ha escogitato per un miglior successo dell'insegnamento. Essa sarà forse « depositaria » di un « tesoro nascosto ». Ma questa forma di egoismo e questo possesso di un segreto, non avrà alcun valore sociale finchè non si tradurrà in luce che s'espande a tutti i colleghi, finchè non trarrà dal giudizio stesso degli altri, un

giudizio personale. Donare agli alunni sì; ma anche, in forma di apostolato, agli altri maestri, a tutti.

Che sarebbe del metodo Montessori, se questa educatrice si fosse chiusa nel suo splendido ma inutile segreto?

**CIRCOLO DI COMEGLIANS - 12 Aprile 1950 — Convegno a Forni
Avoltri per i maestri di Rigolato, Forni, Collina e Sigiletto.**

Ci s'incontra sempre volentieri con i maestri della Carnia. Non possiamo non rilevare che quasi — in generale s'intende — ferve un maggior lavoro e l'attaccamento alla scuola, ai problemi dell'insegnamento è molto sentito.

Cominciamo con l'esame di alcune relazioni. E notiamo subito che in genere sono curate. V'è qualche osservazione. Per es.: un maestro dice di aver diviso la sua classe in gruppi: i più intelligenti, i mediocri, i meno capaci. Siamo in una prima classe. Le scuole elementari non sono fatte per selezionare i ragazzi. Lo scopo della scuola è di portar avanti tutti, il più possibile. Quindi il maestro non deve assolutamente omogeneizzare l'insegnamento; nè abbassarlo troppo nè troppo innalzarlo. In questo senso, per evitare di rendere uniforme la sua azione educativa, forse non inopportuna la divisione fatta dall'insegnante Battistini che trovando gli alunni diversi, moralmente ed intellettualmente, li ha divisi in modo che i vari gruppi lavorino quasi autonomamente: i gruppi camminano a distanze diverse ma ciascuno per conto proprio. E ciò è di stimolo anche ai tardivi.

La maestra Romanin De Puppo, lamenta che ha impiegato troppo tempo per raggiungere certi risultati. Perché? Dice di aver trovato i suoi bambini molto indietro e svogliati. Ma ha cominciato a raccogliere qualche risultato quando ha portato le lezioni dal pomeriggio al mattino. La sveglia e la disattenzione le attribuisce alle lezioni del pomeriggio; l'ora influiva anche sulla disciplina; ed un ostacolo ancora trova nell'aver due classi abbinate per cui non si sa che cosa far fare ad una classe mentre si è

occupati con l'altra. Pensiamo che con una bibliotechina di classe il problema potrebbe essere in parte risolto. Ma il sistema delle occupazioni autonome dovrebbe ormai essere applicato, e con frutto, dovunque. Effettivamente la maestra vorrebbe che i bambini lavorassero di più da soli senza che ogni momento l'insegnante dovesse sorvegliarli. Attenzione su questo: stiamo attenti, per amore dell'attivismo, a non cadere nell'eccesso opposto. E' opportuno sì lasciar camminare da soli i bambini, ma sempre vigilandoli, seguendoli, assistendoli. Va attuata quella che vorremmo chiamare la « contaminatio » tra la scuola tradizionale (il maestro che dalla cattedra parla e distribuisce il sapere) e quella, diremo così, naturale (il maestro che osserva i bambini che « fanno »). La giusta via sta nel mezzo. Il torto dei maestri non è tanto di seguire un metodo piuttosto di un altro, ma nel non risalire alle origini, cioè al « perchè » di un metodo.

Se si pensa che il maestro sia depositario di una verità, del sapere che deve dispensare, consegnare agli alunni, allora va bene il metodo tradizionale (da « tradere » = consegnare, tramandare).

Se si pensa invece che non sia possibile far passare una verità da una persona ad un'altra, ma che si debba guidare alla ricerca della verità perchè essa sia una conquista personale, il maestro allora percorra la via con l'alunno per « fargli apprendere » attraverso la spontaneità del lavoro. Deve in questo caso il maestro, considerare i disparati interessi degli alunni e tenerne conto perchè si vuol « farli apprendere » e non « insegnare ».

A queste conclusioni hanno

portato non il capriccio o le astruserie o « manie » (come qualcuno le chiama) pedagogiche moderne, ma lo studio e l'approfondimento della psicologia del fanciullo e l'osservazione amorosa ed attenta di tanti educatori ed infine la esperienza del successo ottenuto. Persino un insegnamento per eccellenza tradizionale, come quello del catechismo, si è oggi orientato verso questo secondo metodo della conquista da parte dell'allunno e verso forme di attivismo che si stanno diffondendo e di cui i maestri che hanno seguito le lezioni di Fratello Leone, tenute a Udine e a Tolmezzo possono aver avuto conoscenza.

La discussione si anima quando si toccano i problemi riguardanti la assistenza dei bambini fuori di scuola, l'abbandono in cui sono lasciati dalle famiglie ecc. I Maestri che leggono tutte queste pagine troveranno questi problemi trattati quasi in ogni convegno e perciò non vogliamo qui ripeterci. Solo rileviamo, e non può non far piacere questo, che tutti si mostrano preoccupati dell'assistenza ai bambini, del doposcuola, delle famiglie e della loro collaborazione. Qualunque iniziativa si prenda, sia da parte dei maestri, dei patronati, delle famiglie, una cosa si rammenti: che nessun insuccesso deve scoraggiare: non disarmino i ma-

estri. Ricordino che il seme gettato oggi potrà fruttare anche fra molti, molti anni; non importa. Deve sorreggerci una fede nell'efficacia del nostro lavoro; fede che alimenti la costanza, che ci induca a perseverare, a lottare contro ostacoli apparentemente insormontabili. Forse non vedremo neppure noi i risultati del nostro lavoro, ma non v'è dubbio che la società che uscirà dai ragazzi su cui oggi abbiamo influito, sia pur in minima parte, sarà migliore, anche di poco se volete, di quella che sarebbe se nessuna influenza in questo senso fosse esercitata.

Si accenna all'autogoverno per dire che va bene tutto ciò che rende la scuola meno pesante, meno monotona, ma ch'esso non consiste nella divisione della classe in squadre e nella distribuzione degli incarichi; esso è strettamente connesso con la scuola attiva, con il principio della unità d'insegnamento e non si possono assolutamente scindere se non a patto di travisarne la funzione. All'autogoverno bisogna allenarsi incominciando dalla prima e non buttandocisi, a caso, in una classe qualunque tanto per... provare e magari accontentare i superiori che (così si dice)... ci tengono tanto!...

Segue e conclude il convegno la trattazione del programma e del metodo naturale in terza.

CIRCOLO DI AMPEZZO - 15 Aprile 1950 — Convegno a La Maina per i maestri di La Maina, Lateis, Sauris di Sopra, Sauris di sotto.

Ecco una località dove c'è molto da imparare. L'esempio di alcune maestre che vivono quassù a mille metri, quasi segregate per molti mesi dell'anno, dal mondo, sia pur in vista di un incantevole lago e con lo smagliante contorno dei monti incapucciati di neve, costituisce un conforto e ritempra la fede (in chi l'avesse lasciata intiepidire) nella forza e nell'efficacia dell'azione educatrice della scuola, quando essa è retta da elementi non solo intellettualmente capa-

ci ma soprattutto moralmente, spiritualmente preparati, che affrontano con serena e gioiosa fiducia e piena consapevolezza dei fini da raggiungere e dei mezzi da adoperare, il loro altissimo apostolato. L'incontro ci rassicura. Le insegnanti hanno lavorato e lavorano, in genere tutte. Ma, contravvenendo anche ad una abitudine, non possiamo non segnalare l'opera e l'amore della maestra Toniutti di La Maina; siamo sicuri che — ove fosse possibile assicurare la continuità

didattica per qualche anno ai bravi insegnanti, il volto di tanti paesi, la società, l'ambiente subirebbero un reale benefico mutamento. E con questo crediamo di aver detto tutto.

Ma i problemi discussi ci hanno anche rivelato delle particolari situazioni che meritano qualche rilievo. Le relazioni tra la famiglia e la scuola non sono molto avviate. A Sauris, ci si dice, v'è ostilità e disinteresse da parte delle famiglie; a Lateis disinteresse soltanto; in parte il distacco, la frattura è data dal linguaggio locale, il tedesco parlato in questa zona. Ma la difficoltà non deve spaventare; chi risiede qui, anche se ci viene per la prima volta, trova modo di avvicinare le famiglie attraverso gli alunni. Molto ha potuto fare a Sauris di Sotto la scuola materna che comincia a far parlare l'italiano ai bimbi di tre e quattro anni e che li prepara con ciò alle elementari. Notano i maestri che ai primi tepori di primavera gli alunni cominciano a disertare la scuola perchè essendo i padri emigrati e le mamme impegnate nei lavori stagionali, c'è bisogno di braccia in famiglia. La proposta che viene fatta sarebbe di abolire le vacanze di Natale, per queste località, e di anticipare la chiusura dell'anno scolastico. Non ci pare priva di senso e bisognerà pensarci, studiarla e possibilmente risolverla in modo che non ne scapiti l'interesse della scuola e siano anche tenute in debito conto le necessità della popolazione locale.

Sull'insegnamento della lingua, che appare il più difficile e che dà maggiori preoccupazioni agli insegnanti la maestra Maria Tonutti spiega che essa comincia con la nomenclatura degli oggetti e delle cose di più comune uso in aula e nella casa, e nel gioco dei bambini. Lentamente, quasi senza accorgersene, i piccoli vengono a possedere un vocabolario sufficiente per esprimersi e passa quindi all'insegnamento del leggere e dello scrivere (in prima); con molti disegni e relativa scrittura. La maestra sostiene la necessità di far molto, molto dise-

gno e con questo sistema i bambini vanno anche acquistando un patrimonio linguistico. Facciamo a questo proposito osservare che il vocabolario medio di un uomo di comune cultura e condizione sociale, cioè in grado di esprimersi, gustare le più comuni letture, leggere un giornale ecc. non va al di là delle 700 od 800 parole. Ora si rifletta un momento su quali possibilità vi sono di arricchire il patrimonio linguistico degli alunni se con costanza e con un piano ben organizzato si fanno apprendere anche soltanto uno — diciamo uno — vocabolo nuovo al giorno. Calcolando 32 settimane di scuola (cioè 192 giorni in un anno — sono di più — vengono 192 vocaboli in un anno e ben 960 nei cinque anni delle scuole elementari. E' ovvio che si potrebbero ottenere splendidi risultati anche dove non si parla italiano cioè praticamente in tutta la nostra regione. L'insegnante di Lateis osserva che i bambini, quando leggono non capiscono tutte le parole; sarebbe allora opportuna la creazione di un libro di lettura tutto speciale, con le schede di parole che a poco a poco si incontrano. Per leggere poi, e prima di leggere, la maestra faccia delle conversazioni in cui entrano parole contenute nel brano che vorrà leggere e che gli alunni non conoscono; le spieghi e passi, quando essi se ne siano impossessati, alla lettura. Riprovo il sistema di leggere ed arrestare la lettura ad ogni parola difficile per spiegarne il significato. Poichè quello a cui si mira con la lettura è di creare il « gusto » del leggere, il bambino si disamora se incontra troppe parole difficili; se invece capisce, proverà anche il piacere di capire che le parole non sono una cabala ma hanno un senso, esprimono e rappresentano qualche cosa. Sappiamo che molte maestre e maestri già così fanno ma il nostro non è che un richiamo a cose note ed eventualmente, per chi non ne fosse a conoscenza uno stimolo a cercare di perfezionare il suo metodo. Il sistema della continua conver-

sazione del resto si rivela tanto efficace che qui, dove i contatti con la pianura, coi centri abitati sono anche minori che nelle valli, per es., del Natisone, i bambini, dopo il primo anno di scuola riescono a parlare e a scrivere, hanno insomma un piccolo patrimonio linguistico non dissimile da quello di altre zone. Data poi la pluriclasse qui esistente, il compito viene in un certo senso facilitato dalla vicinanza e dall'aiuto che danno i ragazzi di quinta a quelli di prima.

E venendo al programma, è pacifico che nelle pluriclassi, occorre un programma da... pluriclasse, che tenga conto cioè della particolare condizione della convivenza di diverse classi. Argomento che tante volte abbiamo trattato e che ci sembra sia stato meglio compreso qui, proprio per l'esperienza diretta di queste maestre. La maestra Tonutti ci legge il suo programma, che riportiamo in altra parte del bollettino e che rispecchia la preoccupazione dell'insegnante per i problemi educativi. Anche se non risponde al nostro pensiero in quanto, come si sa, altro è il programma di insegnamento e altro è il programma didattico, pure l'analisi dell'am-

biente e degli scolari, delle loro tendenze, dei fini che si propone nella sua azione didattica, ci sembra fatta con cura e dimostra il senso di responsabilità dell'insegnante.

Segue la trattazione del metodo naturale e vediamo che, anche senza particolari suggerimenti qualcosa è stato tentato anche qui in 3, proprio perché gli insegnanti, avendo una pluriclasse ed attuando il metodo naturale in prima, sono quasi « naturalmente » portati a seguirlo anche con gli altri allievi delle altre classi.

Trattiamo quindi della preparazione dell'insegnante, soprattutto della preparazione giornaliera e della cultura che il maestro deve continuamente tener aggiornata. Abbiamo sentito queste belle parole: « sa... siamo giovani, ci interessiamo, parliamo tra noi... e tentiamo di riuscire meglio che si può ». Semplici! Ma le abbiamo sentite sincere; dovrebbero essere meditate da molti maestri che magari con molti sussidi didattici e libri e biblioteche a disposizione, con contatti vicini di altri colleghi, non sentono affatto lo stimolo al miglioramento.

Brave figlie! siete sulla buona strada: perseverate!

CIRCOLO DI NIMIS - 19 Aprile 1950 — Convegno a Taipana per i maestri di Cornappo, Montemaggiore, Platischis e Taipana

La lettura delle relazioni finali dello scorso anno non offre spunti particolari e così avviamo la discussione su un esperimento di cui fa cenno il maestro Noacco. Egli dice di aver attuato un nuovo metodo per semplificare lo studio delle aree: ha ridotto cioè tutte le aree a triangoli.

Partendo dal quadrato, diviso in due triangoli, è passato al trapezio e così via via fino al cerchio. In questo modo i ragazzi hanno scoperto da soli le varie regole, deducendole dalla prima e rendendosi conto; l'esperimento è riuscito, a detta del maestro e a far conoscere le regole e a rendere meno pesante

una parte del programma non forse troppo attraente. Noi pensiamo che sia in ogni modo sempre opportuno far poi conoscere il valore pratico e l'utilità di queste nozioni con misurazioni, calcoli di aree delle stanze, di appezzamenti di terreno ecc.

La maestra Comelli ci ragguaglia poi su un suo esperimento di autogoverno a Montemaggiore, dicendoci di aver fatto passare tutti i bambini per diverse cariche in modo che a ciascuno è stato possibile sperimentare una responsabilità ed acquistare il senso della socialità ecc. Si tratta di una pluriclasse. Diciamo alla maestra ed agli altri, che ha fatto

benissimo a far così per rendere anche più viva la scuola, per attirare i bambini ecc. Solo che... non ha fatto affatto dell'autogoverno! Spieghiamoci: l'autogoverno non è dato da queste esteriorità ma deriva da una consapevolezza di quel che servono le azioni. Con l'autogoverno si mira (fine) a dare una educazione civile si mira a preparare cittadini che nella vita dovranno comportarsi con pieno senso di responsabilità e non certo imitando i grandi a mo' di scimmie.

Quello delle cariche non è che un mezzo, se vogliamo; uno fra i tanti; ma lo scopo vero è di abituare alla vita in comune, alla reciproca tolleranza, alla solidarietà, alla comprensione, alla bontà. Tutti questi principi debbono diventare una necessità sentita. Il bimbo deve sentir dentro di sé che deve fare così, che è bene che faccia così, non perchè lo comanda la maestra ma perchè «è giusto». Si vuol insomma far sentire la necessità di una legge e la sua interiorizzazione. Quindi l'organizzazione esteriore dell'autogoverno deve essere fatta per arrivare ad una «organizzazione interiore» a quella che chiameremo «democrazia interiore»; pur ammettendo, naturalmente, che non ci si arriva in un anno nè in due, ma che l'avvio, iniziato nei primi anni deve continuare durante tutto il corso elementare e, s'intende, dovrebbe continuare anche oltre. Chi non si sente di avviarsi per questa difficile strada, non perda tempo. Si può giungere alla meta per molte vie: il sistema tradizionale per cui si insegnano regole e si fa lezione dalla cattedra, può anche andare. Soprattutto ci si guardi dal tentare ora esperimenti che disorienterebbero la classe e creerebbero confusione e disordine. L'autogoverno, strettamente connesso con l'attivismo che fa perno sulla spontaneità dell'apprendimento da parte del fanciullo, è una cosa seria. O si applica a dovere o niente. Bisogna prima approfondirne la conoscenza e meditare sui libri — sui libri, si badi, non su manuali —

e dentro di sé sulla sua essenza e sui suoi fondamenti.

«Scorbutico» è definito da un maestro, il problema della lingua in questa zona. Pensiamo non tanto o non peggio in ogni modo, che in altre località similari dove si parla o un dialetto o il tedesco ecc. La maestra Noacco di Taipana, ad es., ci dice molto opportunamente che per iniziare i suoi piccoli a parlare e a scrivere li ha fatti osservare e... parlare molto. Sì; va bene: meglio ancora lasciarli scarabocchiare, lasciare che si sbizzarriscano, che osservino e disegnano a volontà; non abbia mai fretta il maestro, sappia attendere. Dal disegno nascerà la parola e la scoperta avverrà gradualmente, quasi inavvertitamente.

Il problema dei rapporti con le famiglie occupa, anzi preoccupa i maestri che trovano assai scarsa collaborazione. Ne discutiamo. Si son tentate adunanze alla ripresa delle lezioni; s'è cercato di far capire alle famiglie la necessità di curare i bimbi, di tenerli puliti (un'insegnante per insegnare la pulizia ha pulito una macchia d'inchiostro alla faccia di un bambino con... carta smeriglio! Non ci sembra educativo!) ecc. Ma lamentano che non ottengono. Che cosa vorrebbero ottenere? Perchè è chiaro che alle famiglie se si chiede qualcosa, dato che non conoscono per lo più la loro missione educativa, bisogna anche insegnare e dire «come» debbono fare. Bisogna cioè educare anche la famiglia, come da anni andiamo dicendo. E non spaventarsi se il successo non arriderà, paghi se tra qualche decennio si otterranno i primi risultati. La nostra azione è proiettata nel futuro; noi lavoriamo per il domani. Buona potrebbe essere intanto la concreta iniziativa di formare una specie di comitato di famiglie; in numero ristretto, che agisca, diciamo così da «microbo» portatore d'infezione tra le famiglie, scegliendo inizialmente tra quelle più pronte o preparate a questo compito di collaboratrici della scuola nell'opera educativa. S'interessano per

es., alla lettura? Ecco un mezzo. Se le mamme, come i maestri dicono, leggono i libri dei loro ragazzi, se i fratelli, le sorelle chiedono che si lasci in famiglia qualche tempo un certo libro perché tutti lo vogliono leggere, è questo un mezzo per penetrare nella famiglia e penetrarvi, intanto, con il buon libro cui dovrà necessariamente seguire l'azione diretta del maestro. Si abituò a leggere, si creò la « voglia » di leggere, si mette pure a disposizione la biblioteca scolastica dove c'è; dove non c'è si cominciò a crearla, anche con pochi mezzi. Quando è possibile, i maestri sanno che il Provveditorato aiuta, coi mezzi che ha; notiamo però che dov'è fervore di iniziative, non s'attende mai la manna dal cielo e si fanno... miracoli, veri miracoli.

Tocchiamo quindi il solito argomento del « programma » a proposito del quale l'Ispettore Passoni osserva che mentre i maestri scrivono o dicono: « ho svolto tutto il programma », quando vien fatta l'ispezione, si constata che ciò non è.

Si sia più schietti; d'altronde nessuno impone di raggiungere o di oltrepassare certi limiti. Non

abbiamo mai rimproverato un maestro per aver svolto una certa parte di programma piuttosto che un'altra o per essere ancora in ritardo con lo svolgimento. Chi lavora, chi fa, non tema il richiamo. E' anzi proprio questa preoccupazione del programma una delle ragioni che ci ha spinto a trattarne nei convegni; noi consideriamo il programma fatto dal maestro, il vero « documento sacramentale » di cui egli è responsabile. Quando vada fatto detto programma, come si debba fare, secondo quali criteri, se scritto, diviso per mesi o no, settimanale o giornaliero o annuale, ecc. questi sono problemi discutibili e non ammettono molto probabilmente un'unica soluzione. La maestra Noacco ci legge il suo programma ed offre così lo spunto ad altra discussione sulla preparazione giornaliera del maestro, sulla ricerca del materiale, sul « come » far apprendere anziché insegnare ecc.

Il proficuo incontro lascia come traccia l'invio di una macchina da proiezioni fisse per le scuole di Taipana. Ci vorrà poi far conoscere il maestro Giovannini il suo giudizio sulla utilità di questi apparecchi?

CIRCOLO DI S. PIETRO AL NATISONE - 26 Aprile 1950 — Convegno a Cras per i maestri di Cras, Drenchia, Trinco, San Wolfango, Prapotniza, Tamor.

Una maestra ha scritto nella sua relazione finale che questi paesini sembrano veramente aggrappati, come un uccello rapace con gli artigli, alla montagna. L'immagine risponde al vero e all'immagine risponde purtroppo anche la realtà della miseria in cui vivono le popolazioni di queste località.

Quasi tutte scuole pluriclassee. Raggiungiamo Cras dopo una buona mezz'ora di cammino per strade dove non si svolge alcun traffico perché impraticabili. I rifornimenti vengono portati a spalla o con animali da soma. La popolazione è pressoché isolata. La scuola anche nei suoi edifici, sistemata alla meglio so-

pra una latteria o in locali d'occasione (tolta naturalmente la bella nuova sede di S. Wolfango). Però lo spirito non difetta a questi buoni maestri e noi pensiamo che si possa e si debba contare sulle loro energie e sulla loro capacità e volontà per l'avvenire dell'educazione di queste popolazioni laboriose, che contendono alla asperità del suolo il pezzo di pane.

I problemi che quasi tutti i maestri toccano sono soprattutto due: il problema della lingua e quello dei rapporti scuola famiglia. Poi subito viene quella della assistenza scolastica. Il maestro Podrecca ha osservato che le relazioni dei maestri non sono sin-

cere. In parte è vero. Ma noi non veniamo qui per rimproverare, per ispezionare, ma per aiutarci a vicenda a studiare e possibilmente a risolvere tante questioni che non possono non preoccupare i maestri e noi, che abbiamo a cuore le sorti della scuola e della società cui la scuola prepara e soprattutto l'educazione dei fanciulli a noi affidati.

Vorremmo che questa insincerità che effettivamente in molte relazioni si nota (hanno i maestri imparato a « fare il compito »?; perchè si vuol far del conformismo?), vorremmo che scomparisse. Se una cosa non va, lo si dica; e si confessi onestamente un eventuale errore; nessuno, e noi meno che altri, si sentirebbe di rimproverare chi ha cercato di fare, chi ha tentato una esperienza mal riuscita poi, chi ha messo il suo cuore al servizio della scuola. Rimprovero invece a chi non fa, per inerzia o per incoscienza o, peggio perchè non sente la grave responsabilità della propria missione. Ma anche per costoro non tanto il nostro rimprovero vale, quanto quello della lor coscienza.

Il problema della lingua è un po' quello di tutte le località di confine. La soluzione migliore è ancor quella di far molto parlare i bambini e, per quelli che entrano in prima, di cominciare con la presentazione degli oggetti e la loro denominazione. Rimandiamo a quanto scritto sul convegno di « La Maina » (circolo di Ampezzo) e ricordiamo in ogni modo che dovunque si parli un dialetto che non sia l'Italiano — e quindi anche il friulano — le difficoltà sono supergiù le medesime. Comunque se, come non disperiamo, si riuscirà ad istituire una scuola materna, un grandissimo beneficio risentirà la scuola elementare, come è accaduto altrove. Discorriamo con questi maestri del problema della assistenza e vediamo che si son presi a cuore, almeno alcuni, anche il funzionamento del Patronato scolastico e della Refezione. E sulla refezione facciamo alcune considerazioni; poichè non si de-

ve pensare a una pura assistenza materiale, alla fornitura del cibo. Noi pensiamo che la refezione abbia e debba avere anche un valore sociale ed uno educativo.

Il maestro può insegnare il modo di star a tavola, a mangiare educatamente, a pulirsi la bocca, a lavarsi le mani prima del pasto. Ha modo di conoscere anche in questa intima manifestazione di vita, il comportamento dei suoi ragazzi e potrà trarre infiniti spunti per la sua azione educativa. Non disdegnino i maestri di interessarsi di questi patronati e delle refezioni: oltre tutto ne guadagnerà anche il loro ascendente sulla popolazione. E poichè i contatti con le famiglie ci vengono descritti come assai scarsi, sarà questo uno dei mezzi per rompere il ghiaccio ove non sia rotto o per approfondire le relazioni ove già esistano. Mezzo che s'aggiunge a quello già da qualcuno adoperato, di avvicinare le famiglie attraverso la lettura (i libri dei ragazzi prima e i libri della biblioteca scolastica e popolare poi). Circa l'80% della popolazione passa soltanto per la scuola elementare. Se il maestro, se la scuola riesce dunque a far nascere l'amore per la lettura, il gusto del leggere, domani il ragazzo di 16 e 17 anni continuerà a cercare il libro e con lui leggeranno i familiari. Il maestro Sdraulic pensa che sarebbe di grande ausilio un apparecchio radio, per far apprendere meglio la lingua. Esprimiamo i nostri dubbi in proposito, data l'attuale organizzazione delle trasmissioni radiofoniche per le elementari. Tuttavia, poichè ciò può essere utile anche per la popolazione, vedremo di agevolare la realizzazione di questo desiderio del maestro.

Riprendiamo la trattazione degli argomenti all'ordine del giorno (programma e metodo naturale). Chiariamo il nostro pensiero sulla preparazione giornaliera del maestro ed il convegno si chiude con l'esame dei volumi « La scuola per la vita » di Bernardino Varisco e di L. Guarnero « La didattica nell'insegnamento elementare ».

LE RELAZIONI DEI MAESTRI E I LORO PROBLEMI

CIRCOLO DI S. PIETRO AL NATISONE — Drenchia, Grimacco, Pulfero, S. Pietro, S. Leonardo, Savogna, Stregna.

Una delle zone particolarmente provate dagli eventi bellici questa di S. Pietro al Natisone! Inoltre un territorio dove le risorse naturali assai scarse e la quasi totale assenza di industrie non possono non incidere, talvolta in modo rilevante sulle famiglie, sulla scuola, sui maestri, sull'azione didattica e, in genere sulla soluzione dei vari problemi scolastici in senso lato. Basti pensare, ad esempio, alla difficoltà di raggiungere una determinata località, o di trovare un alloggio (due aspetti apparentemente secondari) per comprendere come un maestro che non risiede sul posto, possa difficilmente avviare i suoi rapporti scolastici con l'ambiente, su un piano di concreta ed effettiva costruttività.

Diciamo rapporti scolastici in genere comprendendoci le relazioni con le famiglie — fattore di capitale importanza per un'efficace azione educativa che incida sugli alunni e sulla società stessa — i contatti più stretti con gli scolari, la conoscenza approfondita dell'ambiente, l'orientamento psicologico degli abitanti, i rapporti con l'autorità civile e religiosa ecc. ecc. Tutti aspetti che ogni bravo maestro intende come facciano strettamente parte del bagaglio di quell'indispensabile conoscenza dell'ambiente che chiameremo genericamente geopolitico sul quale e nel quale l'azione educativa deve svolgersi.

Ciò premesso dobbiamo dire che dalle relazioni dei maestri emergo-

no qua e là preoccupazioni diffuse e giustificatissime, sull'efficacia del loro insegnamento per gli ostacoli incontrati. Frequentissimi i richiami ai rapporti con le famiglie e — more solito — lamentele per la frammentarietà o l'assenza di tali rapporti. E' un argomento che abbiamo troppo trattato e potrà forse apparire eccessiva l'insistenza da queste pagine.

Ma non possiamo non tornarci sopra e raccomandare, proprio in questo circolo, tutta una particolarissima attenzione, uno scrupolo costante nel curare, estendere, approfondire senza risparmio di sacrificio, anche a costo di apparire noiosi, le relazioni con le famiglie.

I maestri dicono che si è fatto molto in tal campo. Vorremmo rallegrarci di ciò: ma non se l'abbiano a male i maestri se invece dobbiamo dire che occorre far di più. Chiariremo una volta ancora un punto di vista che non può non essere condiviso da chi « sente e vive » gli scottanti problemi dell'educazione. Dicono i maestri: « a che serve la nostra opera se le famiglie si disinteressano? ». E altri: « vana la nostra semina quando i genitori soffocano e distruggono ciò che noi seminiamo ».

Esatto cari maestri: esattissimo! Ma, anzitutto, vi par dunque questo un motivo che giustifichi o un rallentamento della vostra azione o, peggio, un abbandono dei tentativi un ritiro sulle vostre posizioni? Anzi: se siete convinti della necessità di un contributo da parte della famiglia, dovrebbe il vostro sforzo centuplicarsi. Ma poi... si rivela subito la mancanza di « salde posizioni spirituali » da

parte vostra quando si viene alla chiarificazione del « modo » con cui giudicate che le famiglie dovrebbero collaborare. Intendiamoci: vi sono nel circolo, belle e lodevoli eccezioni: noi qui parliamo un linguaggio generico ed i maestri che improntano il loro lavoro ad una azione nel senso che diremo, non vorranno certo prendere le nostre parole come un rimprovero. Ripetiamo spesso che « verba generalia non sunt... pizzicatoria ».

Dunque: molti ancora rispondono all'interrogativo sui rapporti con le famiglie, dicendo che si disinteressano: e precisano che non vengono, nemmeno se invitate ripetutamente, ad informarsi dell'andamento scolastico dei figlioli, non li seguono nel loro lavoro domestico, non controllano se fanno i compiti, ecc. ecc.! E tra le soluzioni adottate per avviare rapporti di « buon vicinato » ci elencano i tentativi di riunioni mensili, il quaderno delle annotazioni, la convocazione isolata del genitore per comunicargli — ahimè! — che il figlio non ha voglia di far niente; e qualche furtiva visita del maestro alla famiglia del « colpevole » sembra accennare ad un più serio intendimento. Certo nel centro urbano di S. Pietro le cose vanno diversamente; ma noi dobbiamo occuparci del circolo in generale e soprattutto delle località più disagiate e bisognose.

Sembra allora, da quanto detto che i rapporti, come i maestri intendono, dovrebbero fondarsi su queste basi: « Le famiglie assistano i figlioli nei loro compiti domestici e vengano di quando in quando, a vedere se fanno bene o se fanno male ». Evidentemente siamo fuori strada. E le eccezioni non sono troppe, almeno stando a quanto dicono le relazioni di quelli che per relazione finale intendono un serio, onesto, sincero e scrupoloso bilancio dell'opera compiuta in un anno. Purtroppo — e ce ne ram-

marichiamo — qualcuno pensa ad un burocratico resoconto di dati, ad una più o meno accurata composizione con cui si possa tacitare il superiore.

Ognuno faccia il suo esame di coscienza e veda se quanto diciamo lo riguarda o meno. Noi non intendiamo rimproverare nessuno, solo invitare ad una « meditazione »!

Cos'è la scuola? Un istituto educativo o soltanto un luogo dove si confezionano « cervelli imbottiti »? Tutti saranno d'accordo, speriamo, sulla prima definizione.

E la famiglia? E' o no anch'essa un istituto educativo, il primo, l'insostituibile istituto educativo?

Se dunque scuola e famiglia sono ambedue un « istituto educativo » che ha il compito di formare nel fanciullo l'uomo di domani, di condurlo a « farsi » uomo ed avviarlo alla società non solo provvisto di quel certo numero o quantità di nozioni indispensabili alla vita, ma soprattutto di renderlo consapevole di sé ed aiutarlo a viver bene e a vivere socialmente, come è possibile che queste due istituzioni compiano e compiano bene la loro missione se non si comprendono a vicenda? E come possono comprendersi e collaborare se non si conoscono? Non vi è dubbio — almeno è la nostra opinione — che la scuola conosca il compito suo, che i maestri sappiano qual'è la loro missione e sappiano anche qual'è (o quale dovrebbe essere) la missione della famiglia. Ma non basta: sa, conosce la famiglia i propri compiti e quelli della scuola? Se deve collaborare con la scuola, non è necessario, anzi « indispensabile » che conosca quale parte le spetta nell'educazione? Perché se l'istruzione è demandata alla scuola che possiede gli strumenti i mezzi e le capacità per impartirla, l'educazione, che è sviluppo e formazione di personalità, è di tutte due.

Dunque, se la famiglia non conosce o conosce male (vorremmo fosse vera la seconda ipotesi), i suoi doveri e i doveri della scuola, ne segue che chi quei doveri conosce, deve cercare di farli conoscere a chi li ignora. E' questo il primo passo che la scuola — il maestro dunque — deve fare nei confronti della famiglia se da essa vuol avere quel contributo, quella collaborazione che ritiene mancante allo stato attuale delle cose.

E per far conoscere ai genitori inconsapevoli i reciproci doveri della famiglia e della scuola, converranno con noi i maestri, che non basta certamente chiamare a scuola il padre o la madre per metterlo a parte di un esito negativo d'interrogazione o di un'assenza ingiustificata del figlio: e nemmeno riunire una volta al mese (ottima cosa tuttavia) le famiglie e intrattenerle con fiorita concione sulle necessità che controllino se i ragazzi fanno i compiti ecc.!

Per raggiungere quel comune intento educativo, per conoscersi, comprendersi, collaborare, bisogna che anche la famiglia sia « educata »: sissignori! Educata ad... educare! Proprio così! Vediamo i maestri... ammiccare! « Sta a vedere che ora, con lo stipendio che abbiamo, dobbiamo "far scuola" anche alle famiglie »! Non esageriamo e non facciamo dell'ironia, che in tema tanto serio sarebbe del tutto gratuita e fuori posto. Non già « far scuola » alle famiglie, ma aiutarle con una azione costante, assidua, ininterrotta, a conoscere i loro doveri, cui i genitori, affidando ciecamente alla scuola i figlioli, si sottraggono; penetrare nelle famiglie con azione personale, attraverso l'alunno magari, in modo che non si limiti l'interessamento a quella informazione sul « come fa mio figlio » di cui sopra, ma sia anzitutto e soprattutto un concorde e armonico lavoro di educazione. Convincendo la

famiglia della necessità di « conoscere » i suoi doveri e quelli della scuola occorre anche darle — nel limite del possibile — i mezzi per imparare a educare. Il libro, la rivista, la conversazione su argomenti pedagogici, l'informazione sui moderni metodi didattici, la conoscenza di una sia pur elementare psicologia del fanciullo, del suo sviluppo psicosofico per cui la famiglia non deve sfruttare troppo i bambini per il lavoro dei campi, son tutti mezzi con cui lentamente si può portare la famiglia a conoscere e quindi a comprendere che non può aversi un buon risultato se essa non dà alla scuola l'aiuto necessario e se, cioè, si astiene dal collaborare, nel campo educativo, o peggio, contrasta l'azione della scuola. Prevediamo l'obiezione, anzi due obiezioni. Per far questo occorre risiedere sul posto: ed è pacifico! Infatti noi constatiamo i risultati migliori proprio là dove il maestro vive a contatto continuo e con gli alunni e con le famiglie.

Inoltre, dicono i maestri, quanto tempo ci vorrà per ottenere anche modesti risultati, in questo campo? Molto certo! Ma se non si comincia mai, mai si otterrà. I frutti li raccoglieranno quelli che verranno dopo di noi, fra cinquant'anni forse. Ma il seme gettato frutterà! Come ha fruttato e frutta — ne abbiamo le prove più convincenti — il seme gettato da venti o trent'anni da bravi e appassionati insegnanti in tanti paesi la cui fisionomia è radicalmente mutata. Chi fa, chi ha fede nella sua azione didattica ed educativa, non si domanda se « vale la pena » di fare: sa che « vale sempre la pena » cari maestri. Il fermento, il lievito del vostro, del nostro lavoro è questa fede in un miglioramento della società in un progresso spirituale di cui la scuola sarà artefice solo che lo vogliano i maestri e solo che la loro opera non si fermi ad

insegnare « a leggere, a scrivere e a far di conto » ma sprofondi le sue radici nel cuore dell'alunno — e questo sappiamo che i più lo fanno — e nel cuore delle famiglie. Cosicché l'attuale frattura da tutti lamentata, venga eliminata in un primo tempo e s'instauri invece una continuità di rapporti con la scuola che dovrà essere considerata come una continuazione dell'educazione familiare e l'avviatrice alla vita del fanciullo nella società dei grandi. E se a taluni sembra una meta troppo lontana, si sappia che molti maestri già così fanno da molto tempo e che quei maestri sono quelli che hanno piena coscienza della loro missione e tale missione svolgono in silenzio, spesso ignorati dalla... pubblicità, ma non da chi vede nel segreto della nostra anima.

Discorso lungo, cari maestri: ma speriamo di aver fatto una volta tanto — e senza pretese di averlo esaurito — il punto sull'argomento che in questa zona di confine ha una importanza fondamentale.

Le relazioni dei maestri toccano, oltre a quelle accennate, anche molti altri argomenti più strettamente attinenti all'insegnamento vero e proprio e particolarmente della didattica della lingua, dell'aritmetica, delle scienze ecc., e dell'autogoverno.

Per la lingua rimandiamo a quanto s'è discusso al convegno di Cras riferito in altra parte del bollettino e nel convegno di La Maina (Ampezzo) che presenta notevoli affinità con la situazione di questa zona. Ricordiamo soltanto che noi non abbiamo prevenzioni per questo o quel metodo. Abbiamo osservato che alcuni maestri si trovano bene e ottengono buoni risultati con la conversazione assidua: alcuni seguono il metodo della traduzione del vocabolo dal dialetto in italiano, altri invece, presentando l'oggetto (ma ciò non

è sempre possibile per tutte le cose) e dicendone il nome corrispondente. A fine d'anno son riusciti a far comporre pensieri corretti, tanto gli uni che gli altri.

Il segreto non è del metodo, ma nella costanza dell'applicazione da parte del maestro. Solo vorremmo osservare che la ricerca personale di un metodo migliore può esser stimolata dal sapere che si possano raggiungere gli stessi e migliori risultati « interessando direttamente » gli alunni alla ricerca, alla scoperta del linguaggio e dei segni. Vogliamo riferirci al « metodo naturale »; temiamo di offendere i maestri a parlarne (per quanto ci sia accaduto di notare che qualcuno non lo conosce!) e perciò non insistiamo. Del resto chi legge le relazioni « I nostri convegni », vedrà che ne trattiamo in ogni riunione. Nella stessa rubrica i maestri potranno vedere una trattazione sull'autogoverno.

Chiudiamo questo sommario richiamo alle relazioni dei maestri con un'osservazione sulla loro brevità, per cui, in generale, gli argomenti sono accennati ma non approfonditi. Un maestro ha proposto che siano sostituite con una relazione « spontanea » su un argomento o su alcuni argomenti di particolare interesse, di scelta del maestro.

Potremmo dargli ragione. Ma via: sapete bene quanti di voi « non hanno argomenti d'interesse ».

Quelli elencati dalla circolare sono indicativi del resto e nessuno è impedito, se lo crede, di trattarne a fondo uno o due che a lui sembrino degni di rilievo o che riflettano situazioni particolarmente importanti.

Certo che quell'insegnante di S. Pietro che in « ventotto » righe ha esaurito la relazione, non può aver avuto cose interessanti da dirci. Infatti ecco quanto ha avuto per lui maggior importanza: « Il

programma governativo è stato svolto ampiamente; gli alunni sono stati esaminati ed hanno riportato delle ottime classifiche». Sembra dirci questo maestro: «che volete di più»?

Dimenticavamo: il primato è detenuto da un'altra relazione con tredici righe: anzi con «tredici righe e mezza» (naturalmente con la calligrafia dell'insegnante).

La riportiamo integralmente perchè si veda come l'insegnante ha ottenuto molto senza faticare eccessivamente:

«Il programma stabilito per la... classe è stato svolto in tutte le sue parti. Il metodo adottato è stato quello intuitivo, per quanto riguarda l'aritmetica, quello deduttivo per quanto riguarda le nozioni varie, l'igiene ecc. Gli alunni «mi hanno insegnato» che non bisogna imporre allo spirito ma scoprendo in esso le sue possibilità di conoscenza, si deve seguirle, correggerle, potenziarle. L'alunno ha fatto lezione. Uno ha detto qualcosa di nuovo, uno ha osservato, un altro ha criticato e commentato; così io ho guidato questo lavoro a seconda dei casi. Con tale metodo affermo di aver ottenuto più del previsto, d'aver educato e istruito gli alunni senza faticare eccessivamente e senza costringerli a un lavoro mentale sproporzionato alle loro forze».

CIRCOLO DI AQUILEIA - Aquileia, Cervignano, Terzo, Ruda, Villa Vicentina.

Se questa rivista è, come vogliamo, una palestra d'incontri e d'esperienze e non è possibile che tutte le relazioni vi figurino, ci sembra però giusto che vi figurino un giudizio spassionato di chi queste relazioni legge e le paragona spontaneamente al complesso di quelle d'altri circoli.

Da questo punto di vista dovrem-

mo forse rallegrarci di trovare nel circolo di Aquileia un terreno assai fertile: pur con le dovute eccezioni, l'insieme delle relazioni è buono. Ottime alcune, che per ristrettezza di spazio, non potremo pubblicare. Ma vi si ravvisa, nel tono generale una avveduta messa a fuoco di problemi interessanti, un esame, che è spesso approfondito, di un metodo o di un punto di vista, una onesta e talvolta acuta autocritica e la ricerca, generosa ed utile senza dubbio, dei motivi di un insuccesso.

Troviamo insomma la prova che l'esito più o meno felice di un esperimento dipende quasi sempre dalla volontà e dalla competenza con cui il maestro lo ha iniziato e condotto innanzi e dalla severità con la quale egli si è posto, nei confronti di se stesso, quale osservatore e giudice.

Vorremmo dire a tutti di perseverare su questa via, di perfezionarsi; di perfezionarsi non tanto nel «fare le relazioni», quanto nel migliorare la propria cultura e la propria azione didattica, nel prodigarsi sempre più alla ricerca del modo di penetrare tra le famiglie e intensificare l'educazione di esse per completare quella degli alunni. E ai migliori, a quelli che hanno una maggiore consapevolezza di sé vorremmo dire che devono sentire il bisogno di dar la mano al collega meno pronto, a quelli che o per inerzia o perchè forniti di minori doti, tentano senza riuscirci, la via del successo.

Vi sono anche qui zone grigie, relazioni incolori.

Il direttore stesso, che tanto impulso ha dato al circolo di Aquileia, ha molto opportunamente rilevato una specie di divisione in gruppi, delle relazioni.

Non ci soffermeremo su tali divisioni lieti di poter dire soltanto che l'elogio rivolto ai migliori deve esser di sprone anche agli altri che segnano il passo e manifestano qualche titubanza.

A Terzo di Aquileia, ad es., è sorta, per iniziativa dei maestri una biblioteca magistrale, con un modesto numero di libri: ma non il numero dei libri conta, quanto il fatto che gli insegnanti hanno sentito il bisogno di aggiornare la loro cultura e di dar vita a una istituzione che, se continuata, darà frutti copiosi.

Il circolo comprende cinque comuni, tutti situati in pianura. Quasi un'ottantina di maestri reggono le varie classi del circolo. Gli abitanti sono per lo più dediti all'agricoltura; qualche industria, non grande, nei centri maggiori con prevalenza del ceto artigiano e medio-borghese. Professionisti e impiegati non numerosi.

Sorvoliamo nel nostro rapido esame il problema dei rapporti scuola-famiglia. I maestri lo sentono in maniera spesso contrastante: il che ci convince una volta di più che la strada per la sua soluzione passa per il maestro e non per la famiglia. L'iniziativa, ogni iniziativa deve partire dalla scuola. Riportiamo dal volume di Carmelo Cottone: *Crisi e avvenire della scuola*, appena pubblicato da « La Scuola » di Brescia questi 5 punti che vorrebbero riassumere il pensiero dell'autore sull'argomento: « Per creare i rapporti di collaborazione fra scuola e famiglia e per portarli alla tensione della confidenza, si possono prendere varie iniziative che elenchiamo qui di seguito:

1) aumentare il numero delle ore di ricevimento dei genitori da parte degli'insegnanti e scegliere ore convenienti rispetto alle occupazioni dei genitori stessi;

2) organizzare riunioni periodiche fra i genitori e gli insegnanti per discutere questioni di educazione e di insegnamento;

3) promuovere la costituzione di comitati di patronato fra i parenti degli scolari e fra gli ex scolari;

4) consentire che i parenti de-

gli scolari frequentino la biblioteca, il cinema e i luoghi di ricreazione della scuola;

5) costituire comitati di parenti per la sorveglianza della frequenza scolastica ».

Lasciando all'autore la responsabilità di queste soluzioni attuabili a seconda dell'ambiente, rimandiamo i maestri alla trattazione che di questo argomento s'è fatto nell'esame delle relazioni del circolo di S. Pietro in questo stesso numero del bollettino. E veniamo a toccare di altri argomenti.

La scuola attiva si fonda sullo sfruttamento della naturale tendenza del fanciullo ad occuparsi di ciò che lo interessa e nel condurlo a fargli sentire interesse per ciò che vogliamo che apprenda.

Quindi il problema della disciplina, non esiste nella scuola veramente attiva. Ecco ad esempio come il maestro Fornasir di Cervignano vede il problema e come lo risolve nell'insegnamento dell'Italiano.

« Voglio insegnare allo scolaro l'uso dell'articolo "il" e "lo". Procedo così: primo tempo: metti l'articolo determinativo "il" e "lo" davanti a venti nomi da te scelti a piacere. Secondo tempo: osservazione: non tutti i nomi vogliono lo stesso articolo. Terzo tempo: regola ». La maestra Armellin invece, non ha dato assolutamente regole; ha sempre e soltanto fatto parlare, conversato, ma soprattutto ha escogitato, per interessarli a scrivere e scrivere correttamente, un espediente che anche lo scorso anno le ha dato buoni frutti: ha fatto funzionare il « servizio postale » tra i ragazzi. Essi si divertivano, s'interessavano, si correggevano a vicenda.

Per l'aritmetica e la geometria vediamo un accorgimento di cui si parla anche a Taipana (vedere convegno di Taipana). Il maestro Fornasir partendo dall'osservazione del quadrato e del parallelogramma di cui fa scoprire la re-

gola per trovar l'area, riduce poi tutto a triangolo (metà del quadrato) e ogni altra figura a più triangoli. Così fa, nel circolo di Nimis, il maestro Noacco: così forse faranno molti altri che non lo dicono. Noi lo riportiamo perchè si noti come anzichè dare una regola, si parte dalla osservazione per ricavare la regola. Ciascuno poi segue un suo modo particolare per avviare il bambino a « capire » a rendersi conto del calcolo che deve fare.

A proposito di centri d'interesse, vogliamo riportare un brano della bella relazione della maestra Maria Tullia Armellin che sul sistema da lei adottato così scrive: « Inizio con la geografia, e non per caso, ma perchè effettivamente questa materia è stata la regina di tutte le altre che diventarono, insospettatamente, sue suddite.

Non partii io, con il proposito di far della geografia la materia base di ogni insegnamento: fu essa stessa, da sola, a conquistarsi tale ruolo, conquistando l'entusiasmo e tutta la simpatia dei miei ragazzi. Furono i magnifici libri del Touring Club, le centinaia di cartoline raccolte in belle cartelle o le interessanti letture o il bel quadernetto apposito, di geografia con le regioni d'Italia disegnate dagli stessi ragazzi, con le loro bellezze ed i loro costumi, a compiere il miracolo? Certamente fu tutto questo ad innamorare i miei ragazzi della geografia; oltre allo speciale fascino che da essa emana e che conquista l'animo del fanciullo che in essa trova il campo adatto per sfogare il suo desiderio di novità, la sua fantasia, il suo spirito avventuroso. Come potevo tralasciare di sfruttare tale entusiasmo, tale innamoramento per un fine più ampio? E lo sfruttai tenendolo sempre vivo, lo feci traboccare su tutte le materie che con accortezza avvicinai alla geografia. E così, in nome della geografia si lesse parecchio, si scrisse

ancor di più, si fecero calcoli di distanze e problemi, si studiò la storia e si appresero le scienze ».

E talmente ovvio che da un interesse spiccato degli alunni derivano al maestro mille possibilità per tutte le materie, che ci sembra superfluo parlarne. I ragazzi di una IV ad es., si sono costruiti una carta delle regioni d'Italia, in legno compensato, a scuola: l'hanno poi dipinta a colori diversi per ogni regione, indicando con una stella argentata il capoluogo di regione e con una puntina di ottone i capoluoghi di provincia: accanto a ciascuna, la sigla automobilistica. Osserva il maestro che i ragazzi impararono senza fatica la geografia dell'Italia: e non ce ne meravigliamo, perchè si erano costruita da sè la carta.

E' naturale che mentre questi insegnanti hanno fatto perno sulla geografia, altri scelgono (ma sono veramente gli insegnanti che devono scegliere o non piuttosto gli alunni, opportunamente guidati?), scelgono invece le scienze che offrono un campo praticamente inesauribile di spunti o, come il maestro Cudin, di Aquileia capoluogo, la storia. E come potrebbe esser altrimenti se ad Aquileia anche l'aria che si respira parla di storia, di antichità, di una gloriosa civiltà?

Ecco, pensiamo, la possibilità fatta realtà di attuare in classi oltre la prima e la seconda, il metodo naturale.

Il quaderno aperto della natura e il muto linguaggio della storia attraverso gl'innumerevoli resti di un passato tanto illustre e famoso dovrebbero sostituire in pieno il libro di testo e i cartelloni e il materiale didattico d'ufficio diciamo così!

Se quei maestri che hanno tentato un esperimento di metodo naturale in terza avessero a disposizione tanta grazia di Dio quanta se ne trova ad Aquileia, pensiamo

che farebbero forse fare delle scorpiate ai loro ragazzi.

Ma occorre oculatezza e discernimento. Occorre anche qui saper presentare, saper far parlare le cose che all'occhio aduso del ragazzo sono veramente mute.

Si legga quanto scrivono i maestri Martorana e Miconi in altra parte del bollettino sull'esperimento del metodo Payot: scrivano i maestri le loro opinioni su questi tentativi e su personali esperienze in modo che queste pagine diventino una vera « stazione » dove arrivano e partono idee, spunti, suggerimenti, opinioni, in ogni direzione.

La lettura: molti insegnanti hanno posto l'accento su questo argomento: non possiamo non dar loro ragione. Ricordiamo di aver ascoltato ad un convegno di Ruda, nello scorso anno, una bella e convincente relazione di una insegnante sulla necessità ed efficacia della lettura. Nell'incoraggiare coloro che sono su questa strada e nel dire a quelli che non sentono il problema, quanto deficitaria sia la loro azione didattica ed educativa se non infondono la passione del leggere, riportiamo un pensiero del Cottone, tolto dal volume più sopra citato: « Legere et nihil seligere, negligere est »: « Perciò non si esorteranno mai abbastanza i maestri a creare negli scolari l'abitudine alla lettura ponderata e attenta e quindi a frenare la lettura precipitata, che spesso è collegata alla vicenda che si legge. Il modo con cui si legge e cioè con cui il libro viene trasformato in amico o in nemico della scuola, può influire per destare o spegnere il desiderio della lettura.

Abbiamo tutti il ricordo di ore di tedio trascorse ad analizzare periodi e periodi di una pagina, sotto il dito pedagogico, inesorabile del maestro, incarnante la terribile figura del "maceratore di gerundi" così come abbiamo il ricordo di ore liete trascorse in un baleno

seguendo, come rapiti, la trama di un libro letto dal maestro o da noi stessi come scolari ».

L'amore alla lettura! Occorre destarlo, suscitarlo dove manca e potenziarlo al massimo dove già esiste. Riflettano i maestri alla tragica realtà della nostra generazione. Il romanzo a fumetti che risparmia la noia di leggere, il cinematografo che condensa in un paio d'ore il contenuto del libro a leggere il quale occorrono alcuni giorni, la conferenza o la relazione che permette di far a meno di acquistare un libro, sono una prova che, almeno nella maggioranza, è scomparso l'amore per la lettura così come è assai dubbio se esista ancora il desiderio e la capacità di « pensare, di meditare ». Non indaghiamo sulle cause. Vogliamo soltanto ricordare che per l'educazione di oggi e ancor più per quella dell'adulto di domani è questo un problema cruciale. Se nel fanciullo rimane la passione di leggere e di cercare le buone e sane ed utili letture noi avremo gettato un seme che darà nel futuro rigogliosi frutti.

Per questo, naturalmente, non basta il libro di testo del quale tanti maestri si preoccupano (e giustamente!). C'è chi vuole adottare un libro diverso per ogni alunno; c'è chi vorrebbe aiutarsi con la bibliotechina di classe; chi invece porta a scuola e distribuisce i libri della sua bibliotechina personale, chi si abbandona a giornali illustrati o no! Tutte soluzioni, riteniamo, a seconda dei casi rispondenti alla preoccupazione vivamente sentita di far sì apprendere il modo di leggere, ai ragazzi ma soprattutto di invogliarli a cercare sempre nuove fonti di sapere e letture utili e divertenti.

In ogni caso rinnoviamo l'invito a considerare attentamente il problema che investe tanta parte della nostra responsabilità di educatori. L'osservazione che da queste colonne vogliamo fare è che i mae-

stri si sono molto diffusi sull'argomento ma pochi lo hanno visto nella sua vera luce, accontentandosi i più di mostrare come abbiamo cercato di abituare a leggere bene, con espressione, con modulazione della voce ecc. Il che, se rappresenta, come non dubitiamo, un importantissimo fine, non è a nostro avviso l'ultimo fine. Che è quello di lasciare nell'alunno la nostalgia del libro.

Altri numerosi spunti ci offrono le relazioni sull'autogoverno; vediamo con piacere che va facendosi strada la convinzione che non è possibile vero attivismo se non in una integrale applicazione anche di questa forma di esso, cioè l'autogoverno. Se è vero che la democrazia è una conquista, non esageriamo nel dire che i maestri che imperniano oggi la loro azione didattico-educativa sui principi dell'attivismo e dell'autogoverno, sono — senza retorica — gli artefici più veri della democrazia di domani; quella in cui la mutua comprensione, il rispetto reciproco, la pacifica convivenza dei cittadini di un popolo, prepara anche la più grande convivenza tra i popoli. Ecco perchè si leggono volentieri queste semplici parole del maestro Ettore Fedri: «...ho cercato di ottenere la disciplina attraverso una intensa collaborazione da parte degli alunni senza ricorrere mai a metodi correttivi antiquati e anti-educativi. Ho amorevolmente inci-

tato i miei scolari a una mutua collaborazione, a sempre meglio fare, a odiare l'ipocrisia e la disonestà, ad essere coraggiosi, fisicamente e moralmente, alla ricerca, alla osservazione: in una parola ho fatto procedere uniti autogoverno e scuola attiva». E crediamo al maestro che ci fornirà prove convincenti della sua serietà d'intenti, al convegno di Cervignano.

Odiare l'ipocrisia e la disonestà. Ci duole dover dire che non possono certo insegnare questo, quei maestri che per primi ingannano noi e se stessi con una relazione (ma per fortuna son poche) pietosa, che non riesce nemmeno a nascondere la miseria culturale e morale dell'autore o dell'autrice.

Del tradimento ai danni della società e della mancata educazione anche di uno solo dei piccoli loro affidati dovranno pur rispondere, non fosse altro, alla propria coscienza di uomini.

E' forse doveroso riconoscere, ed i maestri lo faranno di buon grado, che molta parte del merito per il buon esito che complessivamente ha avuto in questo circolo, l'azione didattica degli insegnanti, spetta al solerte direttore, dottor Antonio Zorzet, che ha lasciato il circolo di Aquileia nell'anno scorso, trasferendosi in provincia di Gorizia. A lui da queste pagine il saluto della scuola friulana e l'augurio di un sempre più proficuo lavoro.



ESPERIENZE DI MAESTRI ATTRAVERSO LE RELAZIONI

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI GORIZIA

CIRCOLO DIDATTICO DI GRADISCA D'ISONZO

Relazione di insegnanti sui programmi della scuola elementare:
L'AUTOGOVERNO

L'autogoverno nella scuola si presenta sotto due aspetti particolari: l'autogoverno disciplinare e l'autogoverno didattico. Il vero autogoverno non consiste solamente nel primo trascurando il secondo, perchè è assurdo concedere al fanciullo piena libertà dal punto di vista strettamente disciplinare per imporgli poi, con l'appoggio del libro, quel « sapere compendiato dal complesso di nozioni che lo Stato assegna come programma ad ogni ordine di scuole. Così verrebbe tolta al fanciullo la gioia dell'imparare vero, dell'apprendere con intima fatica. « E' necessario, afferma Platone, che l'uomo perchè libero non apprenda nessun insegnamento servilmente ». Ecco perchè l'autogoverno, dice Giorgio Gabrielli, non consiste nella coltivazione formale di una tecnica elettorale, ma nell'organizzazione del lavoro scolastico come collaborazione volenterosa, fattiva, entusiastica degli scolari alla conquista individuale e collettiva del sapere. Non si può ottenere l'autogoverno didattico senza quello disciplinare. Se il fanciullo sente di lavorare, deve poter lavorare senza in ciò essere disturbato dagli altri e tanto meno dal maestro che vorrebbe imporre la « sua » lezione.

Quest'anno mi venne affidata una quarta ms: 29 maschi e 12 bambi-

ne. Totale: 41 iscritti e frequentanti. Sin dal primo giorno s'affacciò il problema dell'andar fuori dalla classe. Le espressioni: « Signor maestro permette che vada a bere » oppure « Permette che vada in gabinetto » dovevo sorbirmele come minimo 41 volte al giorno. A parte la questione che sempre le stesse parole mi martellavano il cervello, ciò che mi dava ai nervi era il fatto che il bambino « x » o la bambina « y » mi chiedessero il « permesso per andar fuori »! Per me è assurdo e caporalesco pensare ch'io avrei la possibilità di dire: « No, non devi andare, non puoi! » Non vi sembra inumano, antisociale, antistorico, antinaturale tutto ciò? Oppure non ho quella possibilità e allora non c'è motivo che esista la domanda. Qualcuno potrebbe dire: « La domanda è necessaria per la disciplina ». Quale disciplina? La mia? E' un grosso errore imporre una « nostra » disciplina agli scolari, abituandoli a quell'obbedienza cieca ch'è morte spirituale, morale, sociale. Se voi non siete convinti di tutto ciò io lo sono perfettamente ed è per questo che dissi alle mie 41 vite: « Quando sentite il bisogno d'andar fuori, andate pure senza chiedermi il permesso. Non tutti in una volta s'intende! ». Ebbene da quel giorno non è accaduto nulla che

abbia disturbato in un certo qual modo la lezione dal punto di vista disciplinare. E son trascorsi ben 7 mesi e mezzo! E son davvero felice di vedere i bambini e le bambine che si muovono in classe a loro piacimento o per andar fuori, o per buttare una carta nel cestino, o per prendere lo straccio per pulire il banco, o per mettere a posto i fiori alcuni minuti prima della lezione, o per « far gli onori di casa » quando arriva qualche estraneo in classe, o per cancellare la lavagna quando ho finito di scrivervi sopra, o per attizzare il fuoco nella stufa durante l'inverno, ecc. S'intende che nello svolgersi di alcune attività ci sono anche dei turni. Tengo a dirvi che quei turni sono stati stabiliti dagli stessi scolari. Il caporale è sparito e la disciplina è rimasta. La disciplina vera, sentita, voluta dai miei piccoli uomini.

E venne la volta della Biblioteca di classe. Nomina per elezione del « bibliotecario ». Propaganda in classe prima dell'elezione. « Io vi invito a votare per un ragazzo, diceva una bambina, perchè nella nostra classe i maschi sono più svelti ». « Votate per Nicolino, diceva un'altra, perchè è uno dei più bravi della classe ». « Votate per Nicolino, aggiungeva un terzo, perchè è seduto vicino alla Biblioteca e può distribuire i libri standosene seduto comodamente al suo posto. » Questi erano i criteri per la nomina del « bibliotecario » e, quel che più conta, non erano i « miei » criteri ma quelli degli stessi bambini, quelli dettati dalle loro menti, quelli scaturiti dalle loro anime.

Venne poi la volta del compito settimanale di scrittura e di conti, della lezione di ginnastica, di quella di canto, di quelle di storia e di geografia, di quella di lettura, di quella di aritmetica. Vennero le gare, furono scelte, sempre dai bambini, le commissioni giudicatrici. Furono sempre i bambini a dire,

disdire, fare, disfare, per prendere infine le varie decisioni. Io non trascurai di far osservare ad alcuni gli errori che si sarebbero verificati in certi casi. Io ero guida, non duce. La mia parola non si elevava sola nella classe, ma era unita a quella di tutti quanti i piccoli uomini. E' per questo che insisto nel dire che le decisioni prese non erano le mie, ma le loro! E ciò che mi confortava era il fatto di sentir parlare anche certi bambini che, in una scuola tradizionalistica, non avrebbero mai detto una parola sincera. Avrebbero obbedito, ne son certo; ma la scuola sarebbe diventata per loro non palestra di vita, ma carcere duro senza sbarre materiali ma con quei ferri tremendi che rispondono al nome di « maestro » e di « libro ».

Non pensate ch'io abbia voglia di esagerare nelle mie espressioni. Andando in classe, cercate di farvi bambini come quelli che vi si presentano, cercate di vivere e pensare come loro, e v'accorgerete che non ho torto e che innumerevoli sono gli errori della scuola tradizionalistica. Quali? Mancanza di fiducia e di volontà, ipocrisia acquisita, disonestà non congenita, ma nata e sviluppata in quell'officina meccanico-disastrosa (non so definirla altrimenti) ch'è la scuola tradizionalistica.

E torno a parlare della mia classe e precisamente della faccenda del profitto nelle lezioni. Alcuni bambini non rendevano « come avrebbero dovuto » (non come « avrei voluto »). Qualcuno penserà ch'è la stessa cosa. Non è vero perchè non ho mai chiesto ai miei scolari più di quanto potevano rendere, nè ho mai pensato di livellare la mia classe. Ho sempre tenuto presente invece le parole del Pestalozzi: « Tutto ciò che si apprende dev'essere appreso spontaneamente, per produzione interiore, per creazione vivente ». Quei bambini, come dicevo, potevano fare di più. Come convincerli? Qualcuno

potrebbe suggerirmi i premi, i castighi, l'emulazione. Io rispondo con i punti 24, 25, 26 del Ferrière: « I premi, o sanzioni positive, consistono in occasioni offerte a spiriti creatori, di accrescere la loro potenza di creazione. I castighi, o sanzioni negative, sono in correlazione diretta con il fallo commesso. Devono cioè porre il fanciullo in condizione di far meglio in avvenire, e di raggiungere il fine giudicato buono, ma non ben raggiunto o non raggiunto affatto. L'emulazione ha luogo soprattutto nel paragone fatto dal fanciullo fra il suo lavoro presente e il suo lavoro passato, non esclusivamente per il paragone fra il suo lavoro e quello dei compagni ».

Dopo una serie di prove più o meno negative, un bel giorno i bambini stessi mentre si parlava di liberi Comuni mi suggerirono l'idea: la Repubblica scolastica. Propaganda, elezioni, nomine. Capi? Comandanti? Presidenti? Nessuno! Venne costituito un Consiglio di Presidenza formato da otto piccoli deputati: 5 maschi e 3 femmine. Compito del Consiglio? Provvedere a svegliare i dormienti. Io, con le mie idee, le mie punizioni (alle volte troppo rigorose), i miei esperimenti, non ero riuscito a svegliare i dormienti; ma il Consiglio di Presidenza della Prima Repubblica Scolastica della quarta ms. riuscì in maniera meravigliosa. Come? Affidando a quei « tali » incarichi vari in seno alla repubblica e facendo loro osservare che sarebbero stati espulsi alle prossime elezioni (che hanno luogo ogni mese) se non avessero fatto il loro dovere in classe e fuori. Era quello che il Locke chiamava « senso dell'onore ». Quali furono gl'incarichi? Cassiere, Segretario, Delegato alla corrispondenza. E a titolo di cronaca voglio aggiungere che il Cassiere ha il proprio « quaderno-cassa » (altro che calcoli astratti di aritmetica!) ben tenuto e con cifre che come si suol dire « quadrano

perfettamente » (ogni bambino versa mensilmente 1 lira pro cassa-repubblica, più gli oboli volontari). Il Segretario ha il quaderno per i Verballi di seduta e un timbro con la leggenda « Repubbl. Scolast. IV ms. ». Il Delegato alla corrispondenza legge o ascolta le lettere che i suoi compagni invierebbero ad alunni di altre scuole e poi compila la sua letterina. La Repubblica è in corrispondenza con bambini delle scuole siciliane e con una classe delle scuole di Ronchi. Non sono questi esercizi attivi di lingua?

Ma il tempo vola ed io non voglio continuare a straziare i vostri timpani. Cerco di concludere.

Ho riferito in sintesi il mio modo di far lezione ai bambini di quarta e posso senz'altro dire che mi educo con loro. Essi vivono la « loro » vita bella, sincera, onesta, laboriosa, attiva. E nel pensare ai loro occhi mi si affacciano alla mente le parole di Emanuele Kant: « I fanciulli devono essere ingenui e dallo sguardo limpido come il sole. Solo un animo sereno è in grado di provare godimento nel bene. L'animo sereno e gioioso non deve sempre esser tenuto in soggezione dalla disciplina scolastica. La disciplina si solleva dove regna la libertà ».

Insisto quindi nel consigliare l'autogoverno nella scuola. Solo così l'avvenire scorderà l'autogoverno del popolo; non del popolo americano, francese, italiano, inglese o russo, ma di tutto il popolo del mondo perchè l'autogoverno realizzerà praticamente l'ideale della cooperazione e della fraternità universale. Tutto ciò perchè l'uomo, sotto il cielo italiano, sotto quello americano, sotto il francese, è intelletto e volontà, ed essendo questi dei valori comuni agli altri esseri, tutti gli uomini potranno cementare la loro fratellanza. Gli scolari di oggi liberi nella scuola saranno gli uomini di domani, i cittadini di un mondo libero, onesto,

attivo, laborioso. Figli di una Patria che non chiamerà alle armi, che non richiederà sangue e morte, che non distruggerà le sue forze più vive, spiritualmente obbligandole — in nome della libertà — a scegliere capi, comandanti, gerarchi, che imporranno una « loro » libertà dicendo ai gregari: « Siete liberi di pensare come la pensiamo noi! »; materialmente fracassandole in una guerra.

No, colleghi! Gli uomini di domani non si recheranno alle urne per eleggere « duci », non lavoreranno per costruire armi micidiali, non odieranno i loro fratelli per-

chè iscritti ad altro partito. Essi vivranno liberi ed onesti, lavoreranno per il benessere collettivo, rispetteranno il loro prossimo, avranno un solo ideale: l'amore. Ed ai loro figli, ai figli dei loro figli, con l'esempio più che con le parole diranno: amatevi, amatevi, amatevi.

Questi sono gli uomini che noi dovremo formare, questi sono i caratteri che noi dovremo infondere. Diversamente continueremo a preparare fantocci per l'uso e l'abuso di Tizio o di Caio. Scegliamo quindi: libertà ai bimbi o chiudiamo le scuole!

RELAZIONE SULLE FACOLTA' POETICHE DEI BAMBINI

Classe III maschile A

Ins. Fanny Fogagnolo

Quella di domani è una giornata attesa come qualcosa che porti tanta gioia e tante schiarite nell'animo dei miei scolaretti.

Abbiamo avuto molti giorni di caldo, ai primi di marzo; ma che importanza può avere la temperatura se la data aspettata quasi con impazienza non arriva?

La primavera rientra nella mente dei miei piccoli uomini solo col passare — lento per loro — delle giornate. Non è ancora primavera ai primi di marzo; bisogna proprio aspettare il 21. E fra ansie e spiate al cielo, ai prati, ai campi, agli alberi che ci promettono tante cose nuove, arriviamo finalmente al 20.

Mandorli fioriti ne abbiamo già visti. I biancospini ci hanno già accarezzato col loro profumo lieve; ma aspettiamo, col cuore in tumulto, domani.

Cosa ci potrà apportare questa primavera che attendiamo?

L'anima, il cuore del fanciullo sono sempre tesi ai cambiamenti; ogni aspettativa è impaziente e grande o meno il dono che avremo domani, avremo vissuto aspettandolo come se l'avessimo creato noi,

affettuosamente, caldamente, con convinzione.

E allora, oggi 20 marzo, entrando nell'aula, senza che abbiamo il tempo di chiederci, come al solito « cosa facciamo? », più di uno desidererebbe formulare pensieri suoi e scriverli. « Benissimo — rispondendo — a patto che questi brevi scritti mi rivelino ciò che vi è di più gentile nella vostra anima. Non è domani il 21? Non l'avete tanto aspettato per sapere, infine, se la primavera, con le sue fioriture, sappia apportarvi gioia o rancori, allegria o malinconia, nostalgia dolce o tristezza? Scegliete un argomento da soli. Desidero conoscere i vostri pensieri buoni. Volete? »

Altro che se vogliono, queste testoline bizzarre e inquiete, sempre alla ricerca di motivi nuovi!

In quindici o venti minuti è presto fatto: i piccoli poeti si sono svelati. Lasciamo anche i loro errori, trascrivendo i loro pensieri. Ciò che ci importa sapere oggi è il grado di poesia intima che siamo riusciti a conquistare, dopo tre anni che siamo assieme.

Dice Claudio: « Le nuvole hanno

un bel colore blu, quando hanno freddo piangono e le lagrime cascano in terra (anche il nostro cuore, caro, quando ha freddo, piange).

« I contadini quando piove sono contenti perchè la piovra fa molto bene ai campi, quando piove i bambini non sono contenti perchè non possono andare a giocare » (è motivo di tristezza questo per te, vero Claudio?).

« Le nuvole si formano dal vapore acqueo » (erudizione!).

« Di solito, quando piove tuona e vengono lampi e fulmini. La gente va sempre con l'ombrello e delle volte è vento e li parano via l'ombrello » (ecco il motivo « primavera » in tuoni, lampi e fulmini).

Giuliano pensa all'agnellino: « L'agnellino col suo bellato tremante e con la sua calduccia lana si riscalda un po'.

E' il piccolo animaletto che pascola solo. E brucia la tenera erbetta primaverile. E' l'animaletto pauroso, poi si poggia sotto il bel sole tiepido ». (Il sole ha sorgenti anche affettuose; non fa un po' le veci della mamma all'agnellino?).

« Poi giunge il tramonto (come si passa subito dalla luce del sole al buio del tramonto! Proprio come gli sbalzi allegri e tristi del bambino e come il tempo in primavera) e il timido agnellino sadormenta nell'ovile. E la mattina si risveglia e va al pascolo con la sua mamma ». (Finalmente, Giuliano, hai dato una mamma all'agnellino; l'hai lasciato una giornata intera senza di lei. E tu, povero Giul, sei sempre senza la mamma, che è lontana a lavorare. Ora vivi con la nonna. Il papà te l'ha portato via la guerra. Arriverà il giorno in cui anche tu ti riscalderei all'affetto della tua mamma?).

Mariolino accosta la viola all'agnellino e... « solo i bambini raccolgono le violette perchè hanno il cuore dolce ». (E' vero, caro: i grandi, a meno che non si trovino

in uno stato d'animo particolare, non si curano più di cose semplici, anche se profumate, poichè non portano loro alcun vantaggio. La gente grande bada ormai alla praticità).

« La viola. La viola è come un agnellino mite e dolce. Ha un odorino grazioso. Ha i pettalinini come un velluto azzurrognolo.

Il gambetto è come una cosa deboluccia.

Ha le foglioline verde tenerino.

Solo che i bambini raccolgono le violette perchè hanno il cuore dolce ».

Renzo è ispirato dal puledrino: « A me più di tutti mi ispira il puledrino perchè è il più forte e il più potente.

Mi ispira perchè quando nasce è grazioso, ha una piccola testa e in mezzo una piccola stella bianca e gli occhi li ha piccoli. Al puledrino piccolo gli fa bene l'aria fresca. Mi ispira perchè è più carino di quelli grandi è più forte degli altri animali. Ha il colore rossiccio e la coda grigia. Quando è in cortile fa dei grandi salti (la libertà!) e corre più veloce che può. Ma quando è nella stalla è disperato, perchè non può vedere più la luce. Ha le gambe sottili ». (Il tuo puledrino è forte ed esile ad un tempo, Renzo; proprio come l'uomo, forte della sua libertà, fragilissimo contro le tentazioni).

Enzo ed Alfredo pensano al pulcino:

Enzo: « Il pulcino quando nasce vuole caldino; quando nasce sembra un batuffolino colore d'oro. Il suo verso è dolce; è mite è tenero sta sempre vicino alla chioccia.

Scappa sempre, sembra un bambino un po' biricchino.

Se si piglia in mano il pulcino si deve mettere nel cavo della mano non si deve stringere se no si schiaccia.

Una volta senza vedere ho schiacciato un pulcino, dopo lo raccolto e mi è venuta nell'anima una commozione (la commozione ti è

rimasta tanto da volerti quasi scusare ora di aver fatto del male a quella bestiolina innocente, vero Enzo? Ti turbi sempre tanto il fare del male!).

I pulcini quando è sera mettono la testa sotto l'ali della mamma ».

Alfredo: « Il pulcino quando esce dal uovo sembra un fiore appena spuntato.

Quando il pulcino pigola sembra la voce di un usignolo che canta sul ramo nella primavera. In una casa che è un pulcino che pigola è come un gallo che alla mattina canta e risveglia la gente. (E' vero, Alfredo: ci si risveglia improvvisamente per qualcosa di forte; ma la dolcezza persuade di più e sa meglio risvegliare).

Io ebbi un pulcino e un giorno morì (qui cominci a sfoggiare i tuoi verbi) ed io piansi e di tanta tristezza che io ebbi volli che la mia mamma mi comperasse un pulcino e me lo comperò e poi da tanto bene che io volevo al pulcino che in un anno lo feci venire una bella gallinetta (vedi come si riesce a raggiungere qualcosa di più grande, di ben definito con la perseveranza e l'affetto?).

Quando il pulcino fa il pisolino sembra un ciuffetto di piuma. (Però ti è più caro ritornare a pensare al pulcino piccolo. Ti è costato sforzo farlo diventare gallinetta, ma ti ritrovi meglio accanto al pulcino grazioso: sei ancora piccolo anche tu).

Sisto invece si scalda assieme al biancospino e, al contrario di Mariolino, crede che « tanta gente » sia attratta da un dono gentile della primavera, magari per servirsene solo di ornamento.

« Il biancospino. Il biancospino fino a ieri era spoglio addormentato. Che quando spuntava il sole i rami del biancospino, si riscaldano un po'. Mentre l'aria viene sempre più calda il biancospino mette fuori i primi fiorellini poi piano piano anche le foglioline che sono tenere e verdicelle. I fiori sono bianchi,

con i pistilli, e di fuori hanno il calice colore verde.

Tanta gente lo rompono e lo portano a casa. E lo odorano e poi dicono, che buon odore ha il biancospino!

Nasce fra i cespi che sembrano strati di neve ». (Qui c'è ancora il ricordo dell'inverno appena passato; i cespi sono fioriti, ma un po' di freddo serpeggia ancora nell'aria: è difficile dimenticare come per incanto ciò che ci apporta inquietudine e apprensione, non lasciandoci sereni. Troviamo ovunque tracce della sofferenza appena trascorsa).

Rinaldo è l'unico che non si rivolga ad animali o a cose. Non ha la madre e, forse per un bisogno di appoggio, di amicizia, sembra voler assumere protezione per l'amico che pure non ha meno anni di lui.

Scrivo: « Il bambino.

Io conosco un bambino bravo e buono che non fa del male. La sua mamma gli fa tanti doni perchè è buono (qui c'è inconsapevole nostalgia della mamma che dona giocattoli e affetto al suo bimbo), la mamma gli pare che suo figlio è un angelo. Quel bambino è buono di cuore lui mi dà giocattoli ma io non li accetto perchè so che la sua mamma non li compera più. (Bravo Rinaldo. Non vuoi privare un amico di ciò che sai gli fa piacere, perchè la tua amicizia per lui è sincera e spontanea. Mantieni sempre questo sentimento di indipendenza, così non dovrai essere debitore a nessuno e la tua personalità sarà sempre così spiccata).

Il bambino si chiama Gianni, ha i capelli bruni, ha la maglietta blu e i scarponi d'alpino. Gianni a tanta intelligenza a tanta bontà. Gianni ha otto anni, ed è in terza m. B ».

Ciro è uno sventatello, eppure non lo si direbbe, nella sua preoccupazione per il rondinino senza difesa e al pensiero della sua fatica per procurarsi il nido:

« Il rondinino. O tu rondinino, quando la primavera si risveglia vai pigolando per i tetti con il tuo debole melo^{do} (volevi esprimere la melodia del canto del rondinino, vero *Ciro*?). Ma quando dovrai fare il nido ti affaticherai a portare i fili di paglia e il fango per fare il nido ai tuoi rondinini.

O rondine (tutte le rondini sono chiamate a raccolta: i piccoli e gli adulti devono temere il male!) preoccupati di ogni bellezza, perchè di sotto c'è nascosta l'arma ».

Quello di *Gianfranco* è quasi un inno alla primavera:

« La primavera. La primavera finalmente è arrivata con il sole e con le bellezze. Nell'aria si sente un odore di fiori e un annunzio di primavera. Tutti giocano allegri, e spensierati alle lezioni (birichino! Le lezioni ti pesano?).

Ormai la primavera si avvanza, e la natura cambia. Le terre sono asciutte e odorate, intanto marzo prepara le verze e altre cose utili alla primavera. Tutti i fiori sono sbocciati, uno di color rosa un altro di color rosso e un altro bianco ».

A *Lino* piace la farfalla:

« Io ieri ho visto la prima farfalla. Era venuta nel mio orto. Aveva le ali color giallo era piccola e bella. Aveva due piccole zampine. Le sue ali sembravano petali di fiori. Aveva due piccoli occhietti. Volava poco perchè era freddo. Aveva il corpicino lungo e sottile. Aveva due corna piccole piccole. Adesso che verranno i giorni caldi si vedranno molte farfalle volare di fiore in fiore ». (Sei proprio un piccolo poeta, *Lino*: un poeta amante della bellezza e spensierato. Anche *Gino* è poeta, come te; ma — ahimè — come in te è il desiderio di vedere soltanto altre farfalle, in lui è il desiderio di « mangiare » la sua primula).

Gino: « La primula. Quel fiore giallo assomiglia al sole con un solo raggio verde. (E' originale questo tuo raggio verde, *Gino*). E'

come una statuina piccolissimo, in un vasetto. Ha cinque petali come il veluto. In mezzo allo stelo c'è come un canaletto con dentro un pistillo. Dove finisce il petalo è come un colore marrone. A me verrebbe da mangiarla da tanto bella ».

Paolo invece sente vicina la Pasqua; sono un misto di golosità e di misticismo i suoi pensieri:

« La campana. Quando suona la campana specialmente a Pasqua fa venire nell'animo una gioia malinconica perchè si ricorda la morte di Gesù, ma quando risuscita il Salvatore! Tutte le mamme preparano le colombe ai loro cari. Tutti vanno adorare un'ora Gesù in un silenzio profondo.

Le campane risuonano da un campanile all'altro con una dolce nenia.

Le campane hanno un suono dolce ».

Ancora troviamo pensierini come quelli già espressi, in *Roberto*, che parla della stella alpina, in *Italo* che ci dice del giglio, in un altro *Paolo* che descrive il coniglio e in un altro *Enzo* che vuole parlare della bandiera. Ma l'uccellino di *Lucio* è il più aristocratico fra la aristocrazia dei piccoli poemi: poemi di ragazzini di otto e nove anni. E' una lirica quella di *Lucio*, e la trascriviamo senza commenti, seguendo il suo uccellino in ogni volo:

« Uccellino canta sempre le tue dolcici melodie.

Risveglia i cuori tristi.

Vola nel cielo azzurro.

Cinguetta alla mattina.

Vai nei casolari sperduti e fai contenti i malati.

Annuncia l'arrivo della primavera cinguettando.

Fai attenzione povero uccellino perchè i bambini possono farti anche del male.

Quando voli sembri un angioletto che porta la pace al mondo ».

Ecco dunque che cosa ha tro-

vato nell'animo di questi piccoli poeti, la primavera.

In ogni pensiero lieto c'è sempre un velo di tristezza, di mestizia, come se la gentilezza non avesse solo bisogno, per essere proprio tale, di serenità e di dolce spensieratezza. E' strano: i bambini dovrebbero pensare ad una primavera gioconda, allegra e serena. Solo pochi accenni a non poter giocare se piove.

Non prati ricchi di fiori in festa, non voci di ragazzini, non risate che giungano da qualche spiazzo dove si possa giocare attorno ad un albero fiorito.

Gentilezza quieta, pacata, da adulti, preoccupati — nel cuore buono — di altro che non implichi se stessi; tesi a voler difendere, almeno con dolci avvertimenti, dal male che potrebbe sopraggiungere da un momento all'altro.

Siano sempre con voi, miei piccoli uomini, questi sentimenti buoni. La bontà sarà nutrimento vostro e, attraverso voi, giungerà, alla società alla quale domani apparterrete, donando così grande risorsa del vostro cuore.

E la famiglia grande che è la Patria, vi benedirà.

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

GLI ADOLESCENTI E CERTA STAMPA

25 aprile 1950.

C'è, da qualche anno, nella nostra valle, chiamata « Spagna » in quel di Gemona, un giovane Sacerdote animato da santo fervore per l'educazione degli adolescenti. Spesso ho occasione di conversare con lui su problemi inerenti al nostro compito comune.

— Non sa, mi diceva ieri, e profondo e palese era il suo accoramento, non sa che i miei fanciulli non leggono il giornalino « Il Vittorioso » ch'io do' loro gratis, mentre pagano caro prezzo per leggere quei periodici pubblicati soltanto per far quattrini e che son senza gusto e senza morale?!

— E non sa, Reverendo, io rispondo, che a questo proposito io ho commesso un grave errore lo scorso anno?

Pullulavano nella mia scuola quei libercoli, tinti, per lo più, in brutto giallo e rossastro, eccitanti ed antiartistici anche nei colori. Io, dopo aver insegnato, a più riprese, con « parole » che inten-

devo suadenti pei ragazzi, che tali libercoli erano pubblicazioni quattrinarie, dozzinali, dalle quali nulla di buono si poteva ricavare, un giorno andai alla ricerca di tutti i gialloidi fascioletti e ne feci una luminosa fiammata nella stufa!... Vedo ancora quella fiamma emergere dalla carta contorta dal mio sdegno, e diventare cenere...

Cenere! Dall'imo della mia coscienza di educatore fluisce e si fa, a poco, a poco, sempre più nitida la visione della cenere, in cui avevo ridotto la mia opera nella formazione del mio allievo rispetto certa stampa... Leggevano di nascosto, lontani da me... Io! li avevo allontanati... Cenere?... Dal mio tormento nacque il mio lavoro di quest'anno. La stampa, quella tale stampa, esiste, è una realtà! Potrà forse essere proibita, drizzata dal governo italiano. Ma, i miei ragazzi, andando all'estero per lavorare, a 14 e 15 anni la possono ritrovare sul loro cammino. (Infatti un mio ex scolaro, licenziato 2

anni or sono, mi spiegava e mi mostrava, quest'inverno, che per mezzo d'una gialloide rivista a fumetti s'era ingegnato ad imparare la lingua del Lussemburgo). Non la si può bruciare sempre, e assurdo, bisogna affrontarla, quella certa stampa! Per fortuna qualche librercolo giallo rossoide, verdaccione, bluastro, con sceriffi, pantere, scudisci, donne a pistole, uomini a mitra ecc., tornò ad occhieggiare, beffardo e maligno ai miei occhi, nella scuola... Oh, non disdegnai di leggerlo in compagnia dell'alunno (il mio insegnamento è individuale per quanto possibile) di quell'alunno che se ne dimostrava tanto affezionato ed affascinato! Dapprima, così... senza averne l'aria, feci notare una stortura in un campo; poi un luridume in un altro; un delitto in un terzo, e così via: amorevolmente, costantemente, pacatamente. Quando il momento mi parve opportuno e, mentre ferveva il lavoro autonomo nella classe, mi sedetti, con un buon periodico per ragazzi, accanto a quel tale o talaltro dei miei scolari, e mi misi a leggere. Un bel disegno fu subito notato e lo scolaro mi chiese di esaminarlo. Poi fu notato un gioco, un

indovinello, un bel racconto sulla caccia di un animale in Africa. Lo interesse era seminato. Gettato il seme in quella terra (alunni) che non è « spagnuola » ma dignitosamente e fieramente italiana, io continuo a coltivare la pianta col mio amore, estirpando « ad arte » le male erbe libercole che sempre possono rifare capolino... Guido, anche in questo aspetto della educazione morale, prendendo il mio alunno là, dove egli è, nella realtà viva ed operante del suo mondo. Ora le mie bambinone di V e VI non leggono più « Grand Hotel ». Ed ho ragioni di certezza per pensare che non lo leggano proprio più. Nella loro innata ansia di crescere, di sapere, di godere anche, esse hanno trovato cibo più giusto, più santo, e quella consapevolezza del fine della lettura, ch'è un elemeno d'autogoverno.

— Sì, conclude il giovane attivo Sacerdote, noi si vorrebbe cambiare, nel nostro cristiano fervore, di un colpo i piccoli valligiani. Ci vuole, invece, quella pazienza evangelica che tutto sopporta senza mai scoraggiarsi ed avvilitarsi e che è forte della coscienza che la meta non è irraggiungibile.

Un maestro del circolo di Gemonia

SCUOLA ELEMENTARE DI SAN STEFANO DI VERSEGNIS

Classe V

Ins. Marzona Tullio

Ho insegnato anche quest'anno nella V classe delle scuole del Capoluogo del mio Comune. La classe non era numerosa: 23 iscritti e 23 frequentanti, provenienti dalle quarte classi di S. Stefano e di Chiaicis. Gli alunni e le alunne in generale si presentavano bene e con una spiccata omogeneità sociale perchè tutti, senza eccezione, provenienti da famiglia di operai, di artigiani e di contadini. C'era, particolarmente nell'elemento maschile, una certa percentuale in-

tellettualmente tardiva, arrivata in V classe a 13 anni, ma che tuttavia ha dimostrato una discreta volontà nell'apprendere, ed è riuscita piano piano ad assimilare con discreto profitto le nozioni del vasto programma di V classe. Le alunne, più giovani dei maschi, si sono dimostrate più sveglie, più ordinate, ma più superficiali nell'indagine e nell'osservazione.

La tipica uniformità dell'ambiente rendeva necessario indirizzare, fin dai primi giorni, l'inse-

gnamento alle finalità della scuola del popolo, superando la preoccupazione di svolgere il programma integrale delle singole discipline, per concentrare ogni sforzo e la maggiore attività nella lingua italiana e nell'aritmetica e geometria, come materie centrali, che devono fornire all'alunno, che si licenzia dalla V classe, quel minimo di cultura e di cognizioni pratiche che sono oggi indispensabili sia al più modesto operaio che alla donna che assume il governo della famiglia. Non vennero per questo trascurate le altre materie; ma esse vennero sempre impartite come corollario all'argomento centrale d'interesse che formava per così dire l'oggetto di una determinata lezione.

Esempio: in una lezione che aveva per centro d'interesse « Il nostro paese » facevo fare lettura su brani che, pur non descrivendo il nostro paese d'origine, facesse però risaltare le bellezze descrittive di un ambiente alpestre, l'amore alla propria terra, il desiderio di ritornarvi quando si è lontani. A questa facevo talvolta seguire un dettato scelto per lo scopo. Parlando del proprio paese era spontaneo richiamare l'attenzione della classe sull'economia, sul lavoro, sull'industria, sulla topografia; e qui entravano indirettamente in discussione le scienze, la geografia locale, la geografia economica e la nomenclatura geografica. Esaurita l'indagine e la discussione, venivano gli esercizi di applicazione: per la geometria e l'aritmetica c'era la misurazione e il calcolo del volume di un tronco, di una catasta di legna, di un blocco del nostro marmo di « Lavoreit Ros » coi relativi dati commerciali; per il comporre, la descrizione del proprio paesello o della borgata di residenza di ciascun alunno, o della vallata del Comune; la grammatica s'insinuava subdola e inavvertita nella correzione orale del dettato e del compito; il

disegno doveva illustrare il compito con uno schizzo panoramico o con un dettaglio di quanto si era trattato, discusso e osservato.

Apprezzando apertamente quanto viene suggerito all'insegnante nelle premesse ai programmi, che concedono una preziosa ed opportuna libertà d'insegnamento, mi sono sempre studiato di svolgere le mie lezioni col metodo sopra descritto, cercando di richiamare costantemente l'interesse degli alunni sull'oggetto in discussione, stimolando il loro spirito di osservazione e di critica, ma tutto contenendo entro i limiti del necessario per non permettere nè la deviazione volubile dell'argomento, nè togliere organicità alla discussione.

Circa i rapporti fra scuola e famiglia, mi duole dover ancora confermare, come per il passato, che essi sono stati assai scarsi, frammentari e occasionali. I genitori, in genere, salvo poche eccezioni, non seguono con interesse la vita scolastica del figliuolo, il quale pertanto è lasciato alla sua libera iniziativa per quanto concerne i suoi doveri di scuola e la sua formazione morale. Avevo adottato quest'anno il libretto scolastico, che concedeva, con piccolo sacrificio, la possibilità di un contatto indiretto fra la scuola e la famiglia, ma fu anche questa una delusione. All'infuori di qualche giustificazione, più o meno compiacente e sincera, di qualche eventuale assenza, non ho potuto mai leggere un giudizio, un'informazione sul conto dei propri figli che mi rivelasse un certo interesse per la loro formazione morale e intellettuale. Ho avuto occasione di avvicinare molte volte, in pubblici ritrovi, genitori dei miei alunni, ma raramente il discorso cadeva sulla scuola e sui figli.

Ho notato quindi un'indifferenza che direi quasi morbosa, un'apatia preoccupante, un lasciar correre e un lasciar fare che destano

una certa apprensione per l'avvenire.

Quanto ai mezzi materiali a mia disposizione per lo svolgimento dell'attività didattica, non ho motivo di gravi lagnanze.

La classe era ospitata in un locale moderno, con sufficienti mezzi di riscaldamento e di illuminazione, con acqua corrente e servizi igienici decenti e ben tenuti. Il materiale scolastico esistente è in discreto stato e gli alunni quindi avevano tutti quei conforti e quei mezzi che possono rendere la frequenza e la permanenza più agevole, più allegra e confortante. E infatti la frequenza fu sempre assidua e spontanea, ottenuta senza sforzo e senza bisogno di particolari richiami.

Non vi sono state quindi cause avverse allo svolgimento dell'opera mia, nè dal punto di vista igienico, nè didattico, nè ambientale, ma, ripeto, la pernicioso indifferenza dei genitori per la scuola e per le ore libere del doposcuola, sono pur sempre una grave incognita per i risultati concreti che la scuo-

la e l'insegnante si ripromettono. La funzione morale ne resta particolarmente danneggiata da un complesso di cause esterne, che sfuggono al controllo e che distruggono, se non del tutto, certo in buona parte, la fatica dell'insegnante per ricondurre la gioventù ad apprezzare gli eterni valori dello spirito, che sono stati sempre i capisaldi delle forti generazioni della nostra terra.

Non ho rimedi specifici da proporre a questa grave lacuna. E' certamente un riflesso sociale del marasma della guerra e del dopoguerra, che si rimarginerà col tempo e col ritorno alla vita normale delle nostre famiglie, che nel complesso sono sane, forse solo deviate nelle loro responsabilità morali e educative da una propaganda facilona, talvolta pernicioso, troppo leggermente diffusa con giornali e riviste che eccitano forme morbose di vita e di libertà, che noi italiani non possiamo e non dobbiamo concederci.

Verzegnìs, 30 giugno 1949.

SCUOLE ELEMENTARI DI ARBA, CIRCOLO DI MANIAGO

Classe V maschile

Ins. Teresa De Cecco ved. Giordani

1) L'AMBIENTE SCOLASTICO E SOCIALE

Nella mia aula tutto è disposto per suscitare l'azione. Vi sono oggetti di proprietà collettiva e individuale. La giornata è tutta moto. I fanciulli stanno a scuola come in una famiglia in cui i componenti vivono operosamente.

Ha adottato l'insegnamento libero, nel senso di libero apprendimento.

Io mi sono riservata la parte negativa: ho impedito l'anarchia, mi sono opposta alle tendenze cattive, ecc.

L'ambiente sociale è povero. Le attuali difficoltà di espatrio ren-

dono difficile la vita dei terrazzieri e muratori arbesi.

L'agricoltura ha ben poche risorse perchè il territorio è per due terzi arido.

La miseria ha la sua ripercussione nella scuola.

2) I RAPPORTI TRA SCUOLA E FAMIGLIA

Le famiglie amano la scuola attraverso l'entusiasmo degli scolari.

Molti genitori, spontaneamente, hanno visitato la mia aula, hanno voluto spingere il loro sguardo per imparare ed ammirare.

Le annotazioni sul quaderno di corrispondenza debbono, a mio avviso, avere carattere un po' ecce-

zionale altrimenti si cade nell'abitudine con le sue inevitabili conseguenze negative.

3) LE CONDIZIONI DEGLI ALUNNI

I miei fanciulli sono intelligenti. Essi, per impulso naturale, sono poeti e scienziati.

Sotto alcuni aspetti il ragazzo di oggi è già un uomo perchè è cresciuto in tempi di grandi sofferenze. I miei fanciulli sono poveri, ma buoni.

4) MEZZI A DISPOSIZIONE DELL'INSEGNANTE AI FINI DELLO SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITA' DIDATTICA

I) Ho la convinzione che bisogna camminare per necessità di vita e che intendo di essere viva fino a quando lavoro, mi evolvo e produco.

II) Non faccio nessuna differenza fra l'istruzione e l'educazione, fra la cultura e la disciplina del carattere.

III) Con le parole e più coi fatti e soprattutto con l'esempio il fine a cui tendo è di promuovere l'umanità del genere umano.

IV) La cultura rende più bella la nostra esistenza. Lotta contro l'ignoranza, che è sorella della miseria e del delitto.

Fra i sussidi didattici preferisco quelli ricercati dai fanciulli perchè: « migliore è il sussidio didattico che maggiormente impegna la attività dell'alunno ».

Ho adottato sei libri di lettura diversi:

1) Per l'acquisto di una più vasta conoscenza del linguaggio.

2) Per l'assimilazione di una quantità di cognizioni che i fanciulli non potrebbero trovare altrove con maggiore varietà.

3) Perchè un libro solo, anche il più felice, dopo un certo periodo di tempo viene a noia.

Ho messo a disposizione degli alunni una bibliotechina di classe, di proprietà mia personale.

5) PARTICOLARI CAUSE FAVOROLI OD AVVERSE ALLO

SVOLGIMENTO DEL SUO COMPITO

Nessuna assenza della maestra.

Le assenze degli scolari sono in rapporto alle inevitabili indisposizioni fisiche (invernali, specialmente).

6) EVENTUALI PROPOSTE IN ORDINE AL MIGLIORAMENTO DELLO SVOLGIMENTO DELL'AZIONE DIDATTICO-EDUCATIVA E DELLE CONDIZIONI NELLE QUALI ESSA SI SVOLGE

L'edificio è insufficiente a contenere la popolazione scolastica. Sarebbe necessaria una costruzione aggiuntiva, nel locale scolastico, per evitare che i fanciulli debbano vivere in aule di fortuna.

L'arredamento è sufficiente, ma non è moderno.

Propongo i tavolini, al posto dei banchi.

Il materiale didattico è discreto ed è di proprietà della maestra e degli scolari.

7) LETTURE E STUDI FATTI DURANTE L'ANNO. BREVE CENNO RIASSUNTIVO DELLE STESSE.

Vantaggio tratto ai fini dello svolgimento dell'azione educativa-istruttiva.

Particolarmente mi sono dedicata allo studio delle scienze naturali e fisiche, le quali esercitano i sensi, dando l'abitudine di vedere tutto e con precisione, abitudine che diventa una specie d'istinto; e siccome le scienze naturali, oltre che dell'osservazione si valgono dell'esperimento, esse abitano a nulla credere senza che la prova segua immediatamente l'affermazione.

Non è già per entusiasmo professionale che io attribuisco alle scienze fisiche e naturali una parte assolutamente preponderante nell'insegnamento.

Senza dubbio è indispensabile conoscere la grammatica e la storia, ma le esperienze scientifiche

fondano, nei fanciulli, la rettitudine di giudizio.

Non più stregonerie, non più sciocche superstizioni, e ciò senza la più piccola polemica.

Le fonti alle quali ho attinto le notizie scientifiche sono: E. Fabre, Colosi, A. E. Brehm, Basile, ecc.

Per la cultura pedagogica ho letto: « Schemi di lezioni all'aperto » di Arturo Mazzeo.

L'autore, dopo aver trattato brevemente la storia delle scuole all'aperto, mettendo in rilievo il loro scopo igienico, educativo nelle varie epoche, propugna la necessità di osservare la natura perchè il fanciullo rimanga vivo con la freschezza nativa, non inaridisca e non muoia nell'animo.

Ho meditato la premessa ai programmi per le scuole elementari.

8) INIZIATIVE NUOVE PRESE IN CORSO D'ANNO E LORO RISULTATO.

La disciplina: ottenuta con la pratica dell'autogoverno.

Lo studio: ansia di conoscere, sforzo di ricerche da parte degli alunni e della maestra.

Formazione del museo.

I fanciulli hanno trovato, fra le cose che li circondano, molti esemplari utili di minerali, di vegetali, di animali. Essi erano ben lieti di andare in giro, nei giorni di vacanza, per raccogliere gli elementi del piccolo museo della scuola.

Gli strumenti che noi adoperiamo per gli esperimenti si trovano nelle famiglie più modeste e nel più umile villaggio.

Particolari studi.

Quest'anno abbiamo analizzato i vegetali con il sistema dei cicli di lezioni.

Con lo stesso sistema abbiamo sviluppato i seguenti argomenti: « Friuli nostro », « Benefattori dell'umanità », ecc. ecc.

SCUOLA DI LA MAINA

Classe III

Ins. Maria Toniutti

Ho già parlato del programma didattico nella relazione al Direttore, in cui fissavo, dopo una prima conoscenza dell'ambiente i punti intorno cui svolgere il programma in questa scuola pluriclassee.

Solo tenendo presente l'ambiente nel quale il fanciullo vive si può fare della scuola una preparazione alla sua vita di domani e attraverso la scuola, innestata alla vita, prepararlo alla società di cui adulto farà parte.

Il programma didattico quindi deve venire adattato all'ambiente in cui si svolge la vita del fanciullo, alla natura di esso alla sua possibilità. Quando un educatore metterà questi presupposti al suo insegnamento, si sarà liberato dall'incubo del programma da svol-

gere, che è la costante preoccupazione di tutti i maestri.

Il fanciullo nella sua vita extra scolastica fa continuamente delle esperienze che naturalmente porta con sé nella scuola. Queste piccole esperienze, questo suo bagaglio, magari empirico ed imperfetto di cognizioni, non deve venire trascurato, ma valorizzato continuamente.

La vita non è staticità, ma movimento e divenire; è concatenazione di esperienze che, presenti, avranno influenza su quelle future. E' attività. La scuola che riflette la vita, che ne è parte integrante, non può trascurare questo fattore essenziale, per cui la valorizzazione dell'esperienza individuale da cui ricavare le leggi che regolano l'esistenza ed i fenomeni che acca-

dono in essa, è il punto fondamentale su cui si basa l'insegnamento delle varie discipline, che non dovranno risultare un complesso di nozioni impartite separatamente, ma un tutt'uno armonicamente legato. La vita non è frammentaria, ma unitaria; la scuola intesa come vita non è frammentaria, ma unitaria, da cui la necessità di unità di insegnamento, in una concettualizzazione logica delle varie discipline.

Scuola attiva dunque, ed è quella che mi sono proposta di attuare in questa pluriclasse, che pur essendo per me un'esperienza nuova, mi ha sempre interessata pensando come sia più facile creare quell'atmosfera di serenità necessaria al libero svolgersi delle attività infantili con pochi bambini e soprattutto con bambini di varie età.

Tuttavia, per quanto pessimisti si possa essere pensando a tutte le difficoltà cui ci troveremo di fronte e non ci si lasci andare a degli eccessivi entusiasmi, riguardo ai ragazzi, è molto più facile stendere un programma di lavoro al tavolino, che effettuarlo poi praticamente. Quando pensiamo ai ragazzi abbiamo sempre una certa tendenza a idealizzarli nell'immagine del ragazzo non quale è, ma quale dovrebbe essere. Questo è quanto mi è accaduto in questa mia scuola. Sono entrata piena di entusiasmo per un lavoro nuovo, per tante possibilità ch'esso mi poteva offrire, ma ho dovuto cozzare contro l'apatia dei ragazzi. Forse non apatia in senso di disinteresse, ma generata da una specie di grosso stupore per un sistema complementare nuovo. La maestra nel loro concetto è considerata come nettamente separata da loro, seduta sulla cattedra, armata di matita rossa e blu, che parla senza permettere interruzioni; alla fine dà un compito che essi in silenzio devono svolgere. E la scuola una fila di banchi rigidi, in attesa.

E' naturale che siano rimasti silenziosi, meravigliati dall'aspetto diverso dei banchi e dalla maestra che li incoraggiava a dire, senza paura, che si aggirava fra loro cercando nei loro occhi qualcosa che attendeva, che forse si attendeva fin dall'inizio.

C'è voluto qualche tempo perché si sgelassero, ma quando capirono che la scuola era non costrizione ed immobilità, ma continuazione della giornata iniziata a casa, era libera manifestazione di sentimenti, in serena intimità, come in una piccola famiglia, i loro volti si animarono di interesse e capii che qualcosa era stato raggiunto. Poco ancora perché molto c'è da fare, poiché l'abitudine ad una scuola prettamente tradizionale, non può cancellarsi in breve tempo. Con i bambini di prima è stato più facile, non solo per quell'entusiasmo genuino che sempre dimostrano alle novità, ma perché non essendoci abitudine il lavoro libero li ha attratti, anche per quel bisogno di movimento che è proprio dell'infanzia. Così pure per la seconda, ma i bambini grandi si sono trovati disorientati all'inizio.

Ho cercato di guidarli all'osservazione personale, di risvegliare in essi il senso dell'intuizione e della scoperta, perché questo soltanto può portarli a rendere propria la conoscenza.

Ora di metodo attivo si parla in genere riferendoci alle prime classi, ma io penso che ciò che si può fare per queste può continuarsi a fare anche nelle altre per quanto l'ampiezza maggiore del programma possa costituire un ostacolo.

La terza, che per la sua funzione di passaggio dalle classi inferiori a quelle superiori, ha grande importanza, mi ha indotta ad un tentativo di metodo naturale.

Ho un solo ragazzo in questa classe: si potrebbe pensare che sia semplice l'attuazione proposta, ma bisogna tener conto anche del grado di capacità intellettive dell'in-

dividuo, che facilmente potrebbe cadere nell'inattività e disperdersi. Se poi è ripetente le difficoltà sono ancora maggiori, perchè certi errori sono diventati inveterati, per cui toglierli è difficile. Questo è il caso di Rodolfo il mio ragazzo di terza. Ho cercato di seguire nello svolgimento del programma l'attività naturale del bambino, valorizzando le sue esperienze personali per poterle utilizzare nell'insegnamento.

L'educazione morale e civile la faccio insieme agli altri; perchè essendo in pochi non c'è stata necessità di squadre, ma abbiamo creato l'ambiente della famiglia, in cui la legge dell'amore governa ogni singolo atto. Bontà, educazione, tutto si fonda sull'amore, per cui la disciplina è una logica conseguenza di esso. Ho dato un'ora particolare nel mio orario, per abituare i ragazzi a portare di settimana in settimana una buona azione a scuola, per fare di quella, la giornata della Bontà. L'educazione morale e civile è quanto permea poi tutto il nostro lavoro, perchè continuamente, i rapporti dei ragazzi fra loro, il loro comportamento, tutto ciò che faranno in casa, a scuola, per la strada, ce la renderà presente.

E la **Religione** integra questo insegnamento come integra tutte le materie. L'insegnamento della religione è basato come dice il programma sulla figura e vita di Gesù, con episodi dell'Antico Testamento. Ora qui ho adottato questo metodo di presentazione. Il Vecchio e il Nuovo Testamento insieme in una visione unitaria dalla quale si staccheranno i singoli aspetti delle due grandi concezioni religiose. Fra esse la Croce campeggia a dividerle e a riassumerle in sé! Il popolo d'Israele e la sua storia sono preparazione alla storia di Gesù. E' la comprensione dello spirito di Cristo che cerco di far raggiungere al bambino, non attraverso sterili parole dottrinali che imiseriscono lasciando indifferenza

e noia, ma attraverso l'attività. Nella luce del grande Maestro, che irradia dalle semplici parole del suo Vangelo, vedo che qualcosa emerge dall'anima di Rodolfo. E' il seme che mi accontento di gettare, seme e lievito come nella parabola evangelica, che unita all'attività orientata in questo senso, daranno i loro frutti quando sarà maturo il tempo. La preghiera che studiamo è il Padre nostro, l'unica, la grande preghiera che riesce a dare l'idea di Dio, come Padre cui si chiede. Non si chiede solo per sé, ma per tutti, un padre cui si chiede perdono, sicuri di essere ascoltati e compatiti. Il « picchiare e vi sarà aperto » evangelico, che aprirà l'anima del bambini alla comprensione e all'amore, preparandolo ad essere degno della vita della società.

Importantissimo lo studio della **lingua**, per la sua stessa funzione d'indispensabilità; ma è nello stesso tempo il più difficile. Qui poi c'è la difficoltà opposta dalla diversa costruzione sintattica del dialetto tedesco.

Ho trovato una spaventosa povertà di idee, l'indifferenza completa per quanto c'era intorno a lui, scorrettezza nello scrivere. Sicura che in tutti i bambini se portati all'osservazione, c'è una piccola scintilla suscettibile di venir traddotta in luce di interesse, ho tentato di creare l'attitudine allo scrivere con l'osservazione del mondo esteriore, con la chiarificazione in sé stesso dei propri sentimenti. L'ho lasciato libero di vedere, di osservare, senza costrizione e ho potuto constatare che realmente la libera e spontanea osservazione del mondo circostante, aveva suscitato in lui pensieri completamente diversi, acuendo il suo spirito di osservazione riflettendo in sé l'oggetto di questa, ne traeva una chiarificazione dei propri sentimenti. E nelle cronache annota le riflessioni che fa. Così, dopo avermi scritto: « ...il sole splendeva pro-

prio al giusto punto e la foglia luccicava forte, forte e pareva un focherello acceso » ha aggiunto al mio commento, che è meglio andare da soli perchè in compagnia non si ha tempo di guardare le cose belle. E questo non mi sarei aspettata da Rodolfo quando ci siamo conosciuti. Utile mi è stata l'istituzione di un quaderno dove tutti possono scrivere e Rodolfo vi partecipa volentieri, dove le loro osservazioni, le loro domande alla maestra vengono fissate a mo' di conversazione a cui io rispondo.

E' una finestra aperta nella sua anima, che riflette la luce piena di ammirazione per le bellezze che sta scoprendo, riflesso che ha il valore di un'intima poesia.

Qui è una conversazione fra amici, per cui non correggo; ma annoto. Ho constatato che con questo metodo ho ottenuto un miglioramento anche nell'ortografia e nella grammatica, di cui non abbiamo parlato e ripetuto regole; ma dopo aver instancabilmente corretto le espressioni sia nel linguaggio che nello scritto, andiamo insieme trovando le leggi che regolano il linguaggio. Dalla lettura in modo particolare, questa regola esce viva, non arida e soffocante, per potersi poi attuare nella scrittura. La lettura in Rodolfo è abitudinaria, meccanica. Ho cercato di dargli il gusto della lettura per arricchire il suo mondo di nuove immagini, guidandolo all'osservazione della punteggiatura che sarà di valido aiuto per una lettura sensata, con comprensione dello spirito dell'autore. E' da questo che verranno poi approfondite le immagini suscitate e ripensate in sè per poterle poi riscrivere. Il « riassunto » ha importanza quindi come approfondimento di cultura, che si rispecchierà nel tema più tardi. Non parlo neanche di temi perchè è ancora troppo presto per poterne parlare, per quanto le autodettature intorno ad un argomento di sua scelta, siano già temi, che esulano natural-

mente da qualsiasi carattere di imposizione.

Ora se la lingua è importante per l'educazione all'osservazione ed espressione dei sentimenti, l'**aritmetica** ne educa la mentalità razionale, abituando il ragazzo al ragionamento. E il nostro insegnamento più attivo sarà, più si staccherà dalle vecchie forme schematizzate e meccaniche, meglio si riuscirà in questo. Il ragazzo imparerà a ragionare da sè senza aspettare dagli altri. Non tutti gli schemi possono venire aboliti ed eliminati, ma potranno servire solo come ripetizione, dopo cioè che il ragazzo si è reso praticamente ragione del calcolo.

Il programma di terza offre il maggiore interesse per il S. M. D., che non deve affatto venire meccanizzato e chiuso nella rigidità astratta di una scala metrica, ma tratto dalla realtà mediante l'esperienza. Ho lasciato Rodolfo libero di misurare, pesare, calcolare, di usare della bilancia, del metro, del litro così che potesse rendersi conto dei rapporti fra le varie misure; soltanto dopo averle usate praticamente le abbiamo tradotte in esercitazioni scritte. Così per i problemi, ho seguito il medesimo criterio di esercitazione-gioco per dargli l'idea di spesa-ricavato-guadagno, traendo lo spunto dalle quotidiane esperienze che egli stesso fa nella famiglia. Ho evitato di fargli imparare a memoria gli schemi tipo ricavato, spesa, guadagno; guadagno, ricavato, spesa, ecc. perchè so per esperienza personale quanto difficile sia poi averne una conoscenza sicura. L'**aritmetica** è soprattutto un avviare i ragazzi al ragionamento e se questa capacità verrà sviluppata, possiamo essere sicuri che domani il nostro ragazzo saprà superare da solo senza necessità di farsi aiutare, le difficoltà maggiori cui andrà incontro.

Fare vedere, osservare, toccare con mano, questo è il migliore dei

sussidi didattici, di questo ci dobbiamo valere soprattutto per le scienze.

I Sussidiari valgono molto, ma molto poco. Tutt'al più possono esserci utili per poter confrontare le nozioni che abbiamo acquistato e per la ripetizione.

Ciò che ha infinitamente valore è il mondo che ci circonda. Ho invitato Rodolfo a guardare, vedere, osservare; ha seguito lo sviluppo delle piante vicino alla sua casa, dei noccioli e dei faggi, dei piccoli fili d'erba, dei piccoli fiori violacei dell'erica. Nomi e piante di cui non aveva ancora conoscenza, per quanto le avesse viste da sempre. Vedo che c'è una gioia profonda nei suoi occhi quando può portarmi un nuovo esemplare di foglie e raccontarmi quanto sa in proposito, magari usi medicinali empirici come ha sentito in casa. Tuttavia è su questo interesse, su questa sua esperienza diretta, che abbiamo fondato il nostro conoscere. Petali, sepali, antera, pistillo, stami, polline, stilo sarebbero rimasti in eterna confusione, malgrado il disegno illustrativo, se mi fossi limitata a dargli la paginetta del sussidiario; ma invece sono suoi, frutto della sua personale esperienza, dopo che li ha visti e studiati sul primo pallido anemone che abbiamo trovato nel prato.

Così per le piante utili alla vita e per gli animali. Considereremo le piante soprattutto dell'ambiente locale, la loro utilità, come si coltivano e quegli animali che si allevano qui, traendo naturalmente le leggi che regolano la loro vita: leggi di adattamento all'ambiente, necessità per il loro sviluppo, le compensazioni che vengono date da organi diversi. E Rodolfo si sente un po' come l'uomo primitivo, che si affaccia per la prima volta alla vita dello spirito e chiede a me la risposta ai suoi « perchè » cui egli non ha saputo dare. Ma a me basta che sappia e voglia chiedersi perchè. La risposta la troveremo ora

insieme, poi, so che egli stesso vorrà darsela da solo, quando avrà imparato a conoscere, cioè si sarà creato il mondo nel quale dovrà operare.

Sfruttando il suo perchè naturale cerco di svolgere anche il programma **di geografia e di storia**.

Sono partita dall'uomo primitivo, perchè volevo che la storia non si limitasse alla narrazione di fatterelli e di leggende, ma venisse capita come veramente è il cammino dell'umanità che conquista il suo progresso che è concatenazione di esperienze. L'uomo primitivo lo ha entusiasmato; mi sono valsa di disegni, di riproduzioni. Abbiamo visto gli usi e i costumi, le prime case, poi il fuoco; l'importanza del clima nello sviluppo della civiltà, per cui la geografia viene intimamente legata con la storia.

La civiltà mediterranea, Egitto e Grecia, le sta studiando su schizzi che ho preparato ed ho spiegato sul tavolo, lasciandolo libero di vedere, studiare, annotare, chiedere. C'era del genuino entusiasmo nella sua voce, lo stesso entusiasmo che lo anima quando vince un gioco, quando mi ha raccontato che i Greci (10.000!) avevano vinto i Persiani (100.000!). Non avrei creduto che si sarebbe interessato tanto e ciò mi ha dato fede per continuare anche quando mi pare di vederlo ricadere nella vecchia apatia.

Così il suo stupore per la faccenda oscura per lui del sole che si corica a ponente e ricompare puntualmente a levante ogni mattino, mi ha aiutata a guidarlo nell'orientamento.

La Geografia la facciamo sul terreno, abbiamo dato ai punti cardinali i riferimenti delle montagne locali e l'osservazione che ha fatto sul sole che si alza ogni giorno un po' prima, mi ha guidata a parlargli delle stagioni. Monti, mari, pianure, ecc., sul terreno, aiutati nell'intuizione del mare dalla visione del lago.

L'Italia la facciamo viaggiando... sulla carta geografica. Così spesso lo vedo prendere l'Atlante e cercare sulla carta la posizione del nostro paese, per confrontarla con il mio, vedere quanto può distare dall'Austria. Mi fa piacere vedere il suo interessamento e alla sera, quando mi chiama per vedere Sirio che si è fatta più piccola da quest'inverno e la Stella Polare che brilla lassù sul Klommen, capisco che nulla vale di più della soddisfazione di avergli dato la gioia di scoprire ciò che migliaia di anni fa i Fenici avevano già scoperto, ma che per lui non era ancora realtà.

Del lavoro ora vorrei parlare, cui giustamente i programmi danno tanta importanza, del lavoro che sarà il fondamento della sua vita, Lavoro manuale e lavoro agricolo. Penso che la scuola non debba considerare il lavoro puramente come una materia, ma dare al bambino la sensazione di produrre qualcosa di utile. Così assieme agli altri, Rodolfo ha costruito la patumiera, per evitare di andare a prestito (qui la relazione con l'educazione morale e civile), la mensola per mettere i fiori, il metro quadrato, le cassettoni per i fratellini di prima. Così in gioiosa attività, conscio di essere utile, ha

compiuto un passo nella preparazione a quello spirito che deve animare il lavoro dell'adulto, di essere utile alla società in cui vive.

Il disegno è integrativo delle altre materie di studio, sia esso uno schizzo per la costruzione di un oggetto, sia la riproduzione di un fiore o l'illustrazione di una cronaca. E' perciò parte viva dell'espressione che ci aiuta nella comprensione di ciò che stiamo apprendendo.

Gioiosa e lieta dev'essere la scuola e il canto rende viva questa letizia. Cantiamo al « pino solitario » della collina di Sbont, cantiamo alla « Bandiera dei tre colori » cantiamo le canzoni dell'alpino e il salmo della penitenza.

Non ha grandi attitudini al canto, ma mette qualcosa di suo e sente la musica. Per questo anche se « stecchiamo », nelle note tristi o liete dei canti della nostra terra ci sentiamo vicini.

La scuola è tirocinio alla vita. Purtroppo non siamo stati abituati a questo ed è necessario talvolta fare luce dentro a noi stessi per poter illuminare con coscienza queste anime in formazione che ci sono state affidate. Temo di non possedere abbastanza e so che non sempre è sufficiente lo « intelletto d'amore ».

SCUOLE DI TERZO D'AQUILEIA PEDAGOGHI ALLA RICERCA DI TECNICA

Alla base della nostra ricerca sta l'insoddisfazione e la visione fuggevole della verità pedagogica che ci sforziamo di possedere.

L'opera nostra si esercita su soggetti, alunni, le cui possibilità non sono definibili, almeno coi mezzi che possediamo; le nozioni che impartiamo sembrano quelle necessarie perchè così siamo abituati a considerarle; il modo di impartirle sembra il più adatto per-

chè con lo stesso o quasi sono state impartite a noi. Talvolta il soggetto sfugge a noi in maniera palese e allora la nostra coscienza si pone in posizione critica di fronte alla materia e al metodo: sorge l'insoddisfazione. Talvolta riusciamo a dominare il soggetto che ha sovvertito le regole create dalla nostra esperienza e scorgiamo un lume di verità, che non è ancora la verità tutta: sorge il desiderio

di possedere la verità tutta.

E giacchè non possiamo trascurare l'opera di coloro che come noi furono insoddisfatti e intravvidero la verità fuggevole ci volgiamo a loro e chiediamo: Vedeste voi la verità? ne foste in possesso?

Modesti ricercatori ci accostiamo ai grandi, scorriamo le pagine della psicologia e della metodica, versiamo il nostro contributo all'opera comune e attendiamo che altri versino il loro.

Ci siamo chiesti: è possibile l'esame psicologico del componimento e per esso la conseguente valutazione dell'alunno? E' possibile stabilire una metodica del comporre che sia prossima al vero?

Il componimento si presenta a noi come il punto di fusione di due ordini di fattori, natura dell'estensore e stato culturale da lui acquisito che comportano: il primo ordine la conoscenza psicologica dell'estensore-alunno; il secondo la conoscenza degli elementi culturali acquistati che hanno alterata questa natura. Reattivi mentali e testi di controllo sono gli strumenti che la psicologia offre per la valutazione dei due ordini di fattori; occorre il possesso pieno di questi strumenti e la consapevolezza che siano strumenti idonei. Quando questi elementi siano posseduti, la retta interpretazione dei rapporti di interdipendenza esistenti fra i due ordini di fattori dovrebbe determinare la conoscenza degli effetti dell'azione educativa e stabilire la veridicità del metodo.

Nell'esaminare un componimento, le nostre possibilità tecniche, in linea di massima, si esauriscono nell'esame della forma mentre il giudizio relativo al valore psicologico delle idee è empirico; ora, se è accettabile l'idea che non esistono separatamente forma e sostanza, è anche evidente che il giudizio complessivo è infirmato dal mancato possesso tecnico della sostanza. Ciò riguarda l'esame del

prodotto dell'attività dell'estensore; ma l'altro punto verso cui la nostra coscienza si pone in posizione critica è dato dal metodo, cioè dall'insoddisfazione che ha posto l'educatore in posizione autocritica. Pensiamo che le due questioni non siano risolvibili separatamente e a ciò confortano i vari esempi di lezione attiva che hanno tutti evidentemente un fondo psicologico.

Si tratta di applicare ad essi un rigore, non un fondo, psicologico. Sorretti da queste riflessioni abbiamo iniziato un ciclo di esperimenti. Ed eccone la prima fase:

Poniamo uno

Schema teorico del componimento

- 1) Descrizione pura dell'oggetto presente;
- 2) descrizione pura dell'oggetto assente;
- 3) elaborazione di un dato (elaborazione per associazione);
- 4) illazione visiva;
- 5) determinazione (fissazione nel tempo e nello spazio);
- 6) elaborazione di idee (immaginazione),

che abbiamo attuato e ridotto nel seguente

Schema pratico del componimento

(Naturalmente il presente schema pratico subisce le variazioni che l'oggetto impone; quello fisso è lo schema teorico).

I compiti sottosegnati sono stati assegnati ad alunni delle classi terze, quarte e quinte e da essi sviluppati contemporaneamente: l'argomento in esame era una lucerna di origine romana.

- 1) descrizione della lucerna (oggetto presente);
- 2) a che cosa vi fa pensare la lucerna (riferito all'uso);
- 3) a che tempo e a quali eventi vi fa pensare questa lucerna;
- 4) Immaginate una famiglia intorno alla lucerna.

Terzo, 24 aprile 1950.

Gl'insegnanti
S. Martorana G. Miconi

SCUOLE ELEMENTARI DI RESIUTTA

Programma di massima per l'esperimento della comunità scolastica

Collaborazione tra insegnanti.

Lezioni in comune a due o a tutte le classi fatte da un insegnante sulle varie materie d'insegnamento, specialmente all'aperto per lo studio della natura, del luogo, ecc.

Scambio di classi fra insegnanti e lezioni della durata non superiore all'ora.

Riunioni periodiche degli insegnanti per concretare il programma di lezioni ed esaminare i risultati e le eventuali deficienze.

Collaborazione fra alunni.

Quelli delle classi superiori impartiranno nozioni di scienze, di storia, di geografia e racconteranno delle favole e racconti, agli alunni delle classi inferiori.

Quelli delle classi inferiori andranno in quelle superiori a recitare una bella poesia, a leggere un raccontino, dei pensieri o piccoli componimenti sulle lezioni impartite dai compagni cioè dimostrare ai compagni maggiori che anche loro sanno compiere il proprio dovere e come pure essi sanno trar profitto.

Lasciare libertà di movimento (regolata dagli insegnanti) agli alunni da una classe all'altra per

chiedere consigli, aiuti, prestiti, ecc.

Unire gli alunni di due classi (nello stesso banco uno di una classe l'altro dell'altra) per la correzione di dettati prima, quindi svolgere assieme dei componimenti, risolvere dei problemi, fare dei lavori, ecc.

Ricerche fra gruppi di due o più classi e poi relazione scritta in comune.

Socialità nella scuola.

Servizio, a turno, di alunni, per sorvegliare l'entrata e l'uscita dalla scuola.

Dopo la preghiera, in principio, i grandi (a turno) andranno nelle aule dei piccoli per far la visita di pulizia, far raccomandazioni sul modo di vestirsi e conservare gli abiti puliti, sorvegliare la tenuta di libri e quaderni nella cartella, come prepararsi alle lezioni e disposizione della cartella, astuccio, penna, ecc.

Dall'applicazione dei predetti accorgimenti, gli alunni formuleranno le norme generali per il regolare funzionamento della loro società.

Mario Peressutti



SCUOLA MATERNA

IL REGISTRO DELLA MAESTRA

Ho saputo che le maestre della scuola materna seguono con crescente interesse queste note, che trovano sempre cortese ospitalità in questa rivista e ciò mi solletica a continuare nel mio lavoro per esser loro di guida con i consigli, che mi vengono da una lunga esperienza scolastica. Questa volta voglio entrare perciò su terreno pratico, nell'intento di agevolare queste brave insegnanti nella compilazione del registro di classe, che richiede loro non poca fatica.

Questo documento esige da loro infatti una serie di annotazioni per ogni bambino, le quali si riferiscono « **alle condizioni generali del sentimento, dell'intelligenza e dell'attività e i mezzi particolari usati per l'educazione del bambino stesso** ».

Come si vede non è cosa semplice. E' un compito delicato e complesso assai, formando esso la base di tutta l'attività didattica dell'insegnante impegnata a raccogliere fedelmente le sue impressioni e ciò non tanto per il piacere di vederle registrate, quanto per trarne occasione e materia di educazione. E' dunque questo lavoro un vero programma di studi e ricerche la cui utilità è molto evidente.

Daremo perciò una traccia che serva di guida pratica alle insegnanti, pur sapendo di essere ben lungi da quello che è il compito arduo d'indagine loro spettante, seguendo l'ordine dei punti richiesti.

A) SENTIMENTO

Si deve anzitutto tener presente che nel bambino la vita del sentimento è variabile assai: gioia e dolore, pianto e riso si alternano con grande facilità. Basta un nulla, perchè il suo stato d'animo muti con intensità tale

e repentina che non si verifica nell'adulto. La paura, ad esempio, può manifestarsi improvvisamente alla sola vista di una persona sconosciuta e ciò può bastare a farlo piangere e tremare.

Sono moti frequenti dell'animo infantile: meraviglia, stupore, tenerezza, timidezza, collera, egoismo, capriccio, amore per i genitori, simpatia per gli animali domestici ecc.; ma in tutte queste espressioni della sua sensibilità il bambino si abbandona talvolta senza misura, sia per mancanza di esperienza, sia per difetto di freni inibitori.

Di questo particolare modo di sentire proprio del bambino si deve quindi tener conto tutte le volte che si voglia registrare una qualsiasi manifestazione del suo mondo affettivo. Nelle immancabili espressioni egoistiche, ad esempio, si osservi se vi è costanza o se trattisi di forma occasionale; occorre cioè che la maestra prenda nota dei rilievi degni di registrazione in momenti diversi della giornata educativa e tragga poi, dall'esame delle diverse osservazioni raccolte, **il giudizio sintetico, che non dovrà mai essere severamente categorico.**

Come attenuanti nei giudizi sfavorevoli, ella dovrà tener conto della instabilità del carattere in via di formazione, delle particolari condizioni di sviluppo fisico, dell'influsso che l'ambiente in genere può avere su di lui, per il quale egli si sente attratto di continuo dalle cose e dalle persone che lo circondano e lo dominano con fascino irresistibile. Inoltre, poichè il bambino è in via di sviluppo affettivo in rapporto a quello fisico, non si dimentichi che potrebbe essere pregiudizievole un mezzo educativo contrario alla sua formazione morale.

Scrivere una brava maestra:

«Oggi Paolo mi è sembrato molto egoista: ha portato a scuola alcuni biscotti e non ha voluto cederne un pezzettino al compagno di banco, che lo guardava con l'acquolina in bocca e glielo chiedeva ripetutamente».

«Anche oggi Paolo si è comportato da egoista per non aver dato uno specchio d'arancia a Pierino».

Prima di affidarle al registro di classe, l'insegnante raccolse le sue annotazioni su di un quaderno, per aver modo di vagliarle con calma e prudenza, poi sentenziò:

« Paolo dimostra spiccata tendenza all'egoismo ».

Che fa, dopo di essersi convinta di ciò, la maestra? Poiché sa che l'egoismo è frequente nel bambino, specie quando si tratta di cose buone e ciò per un bisogno fisiologico, prepara una bella lezione sul brutto difetto, ripromettendosi una parola di lode e d'incoraggiamento ogni qualvolta avrà occasione di vedere un bambino, che si sarà mostrato altruiista.

Benissimo! Ogni qualvolta... Non sarà male anzi creare l'occasione. Bisogna indurre all'**abitudine**, senza di che la parola buona può svanire troppo presto senza aver dato il frutto desiderato. **E' l'abitudine una seconda natura.**

Analogamente procederà la maestra per l'educazione di tutti i sentimenti del bambino rivelatisi nei momenti più salienti ed efficaci della sua scuola, in cui dovrà aleggiare costante e sereno il materno amore di una donna, che è madre di tutti i piccoli alunni e che per loro si prodiga in un lavoro estenuante, felice come ogni madre, quando s'accorge che la sua fatica ha dato anche un frutto solo. Così procederà anche per i sentimenti superiori: sentimenti di sociabilità, estetici, patriottici, religiosi, ecc.

B) INTELLIGENZA

Sotto questa voce comprenderemo: la memoria, la curiosità,

l'attenzione, la spontaneità, l'imitazione, l'immaginazione.

a) **La memoria**, cioè la capacità di fissare i ricordi, è imperfetta nel bambino, perchè sono deboli i legami associativi, vuoi per mancanza di esperienza, vuoi per povertà di linguaggio, chè è questo il vincolo principale delle idee e lo stimolo a richiamarle dal subcosciente. Per questa ragione la memoria del bambino è **infedele** e nelle volute osservazioni si registreranno, via via, le capacità di ritenere con aggettivi come i seguenti: memoria scarsa, debole, fiacca, abbastanza fedele, sicura, ecc.

b) **Curiosità**. Questa è indice prezioso dell'intelligenza del bambino: essa è principio del sapere (Socrate) e da qui scaturisce quello **spirito di osservazione**, che porta all'acquisto di sempre nuove idee: da qui trae origine lo stimolo alla concentrazione del pensiero e l'abitudine all'attenzione, così preziosa alla conoscenza.

Giovi perciò ricordare che le lezioni della maestra, brevi ed efficaci, devono sempre eccitare la curiosità, così da creare lo stato di **meraviglia** e il desiderio del bambino di vedere, toccare per appagare la sua avidità di sensazioni sempre nuove.

Ne deriva la necessità di un insegnamento che sia sorretto da opportuni sussidi didattici, ciò che giustifica il dovere per la maestra di prepararsi e di aggiornare il suo museo didattico.

Allora non mancheranno alla maestra occasioni di constatare il grado di curiosità dei suoi discepoli e se avrà cura di registrare solamente due o tre casi al giorno, a fine d'anno avrà potuto raccogliere un materiale che sarà prezioso e potrà quindi segnare: curiosità viva, intensa, debole, discreta o rileverà, secondo il caso, indifferenza e apatia.

c) **Attenzione**. E' lo stato di concentrazione dello spirito sopra un determinato oggetto; è dote dell'intelligenza. E' facile pertanto notarla e la maestra userà termini come questi: attenzione stabile, costante, intensa, oppure

debole, vaga, fluttuante, o ancora, viva, languida, poca, ecc.

Si ricordi però che il bambino non può prestare un'attenzione lunga e volitiva, per cui ancora si raccomandano, e mai abbastanza, lezioni brevi ed efficaci.

d) **Imitazione.** Questa è istintiva nel bambino. Incapace di agire da sé, egli è portato spontaneamente a imitare l'adulto nel suo lavoro e nel suo gioco. Perciò l'imitazione è base del suo progresso psichico e se ne registrerà il grado in questo modo: imitazione pronta, fedele, difettosa, servile, spontanea, ecc. e potranno offrire campo favorevole di esercitazione il disegno, il canto, la recitazione, la retta pronuncia, il gioco.

e) **Spontaneità.** Qui si potrà osservare lo sviluppo della fantasia, il bisogno di manifestazioni personali, che si rivelano non solo nel disegno, ma specialmente nel gioco libero, dove il bambino esprime tutta la sua anima irrequieta e ansiosa di nuove creazioni, per quanto imperfette. Si vedrà nei suoi movimenti, nel suo bisogno di gridare e in tutto ciò che è vita ed esplosione di gioia, un'imperiosa e incontenibile necessità di **fare** qualche cosa di proprio con le caratteristiche di una personalità in formazione.

Allora potremo parlare di spontaneità vivace, equilibrata, costante, contenuta, disciplinata, o discreta e scarsa, ecc.

Anche qui però, come in tutte le manifestazioni del bambino, terremo presente che possono essere di ostacolo lo stato di sviluppo, le eventuali anomalie patologiche, frequenti a tale età, e le condizioni ereditarie.

In questi casi sarà sempre bene sentire il medico, il quale, anche se non sarà un esperto psichiatra, potrà dare un utile consiglio.

Durante le lezioni eviti la maestra d'imporre il silenzio al bambino, che chiede una spiegazione e vuol dire, anche se fuori proposito, un suo pensiero; ma incoraggi e regoli la libera conversazione e interessi la scola-

resca a partecipare alla sua attività didattica.

f) **Attività.** Il fare, l'abbiamo detto, è un bisogno imperioso del bambino; per lui non c'è castigo più penoso dell'inerzia. Anche qui dunque dovremo concentrare le nostre più attente osservazioni, perchè qui, nel suo lavoro, come nel suo gioco, che è il suo lavoro preferito, il bambino esprime le sue tendenze e le sue possibilità.

Avremo allora modo di conoscere un'attività fervida, costante o intermittente, debole od occasionale e tener conto delle eventuali preferenze e disposizioni, che possono, talvolta, affiorare come indizio di una particolare inclinazione.

Chiuderemo queste spiegazioni con un esempio.

1) Bambino timido; rimane spesso a capo chino e con gli occhi bassi; il suo difetto di socievolezza deriva forse dal non aver avuto finora alcun compagno. Non cerca il gioco o vi partecipa con scarso interesse.

2) Il suo stato affettivo è ancora chiuso, ma dà segni di formazione. Oggi mi ha portato un fiore; non ha detto una parola, ma mi ha sorriso. Gli ho fatto una carezza e mi è sembrato felice.

3) Ha intelligenza discreta, perchè sembra molto curioso. Noto da qualche tempo in lui una crescente partecipazione alla nostra attività e ciò mi fa sperare.

4) La sua attenzione si accentua ora con maggiore frequenza e l'imitazione progredisce lentamente verso la spontaneità.

5) In questi ultimi mesi noto un progresso confortevole. Il contatto con i suoi coetanei lo ha risvegliato. Perduto il primitivo riguardo, si dimostra più vivace e socievole nel gioco.

Questa non vuol essere che una semplice guida. Seguendo attentamente il bambino nel suo lento e continuo evolversi e usando un'accorta, premurosa e paziente vigilanza, la maestra avrà modo di conoscere i suoi alunni e di trovare la via che la condurrà alla sua faticosa meta, lieta

sempre dei progressi raggiunti, i quali saranno tanto più sensibili, quanto maggiore sarà la sua vo-

cazione di educatrice instancabile e materna.

Odone Gottardis.

LA MORALE DELLA FAVOLA

Il contenuto della favola è sempre, o dovrebbe esserlo, educativo, in quanto mira a suscitare un sentimento di bontà.

Di questo parere pare sia anche la egregia maestra Elda Nadin Alinei, della scuola materna di Tarvisio Città, che sa fare uso intelligente, di opportune narrazioni per insinuare nel tenero cuore dei suoi piccoli discepoli, sentimenti di efficace valore educativo.

Per lei, la fantasiosa narrazione della favola richiama alla mente dell'allunno preziosi elementi umani, più di quanto non riuscirebbe un diretto riferimento all'uomo, perchè promuove la riflessione del bambino. Infatti, se il brutto, che è un essere inferiore, dà prova di una sensibilità, virtù che dovrebbe essere dell'uomo soltanto, a maggior ragione non deve restare insensibile il bambino, che è dotato di intelligenza e di sentimento.

Il bambino non arriva certamente a una tale considerazione attraverso un elaborato ragionamento, ma vi giunge tuttavia per una naturale intuizione e ciò basta al nostro fine educativo.

Ecco ora quanto scrive la predella insegna, a talè riguardo, dopo una conversazione sul lupo di Gubbio.

«Maestra, lei che sa tante belle favole, perchè non ci racconta mai quella di Cappuccetto Rosso?». La domanda mi era stata

rivolta da un bambino di quattro anni e mi fece pensare.

Veramente questa favola, nella quale il lato educativo si perde addirittura per l'esagerata voracità e per la falsità del lupo, non mi è mai piaciuta. Che il lupo sia un animale feroce e insaziabile, possiamo essere perfettamente d'accordo; ma non comprendo perchè si voglia presentarlo, oltre che nella sua vera veste, anche in quella di subdolo ingannatore. Pertanto, quando il lupo indica a Cappuccetto Rosso la falsa strada, mette in rilievo la parte peggiore della favola e la strage finale ch'esso compie è sproporzionata alla piccola disobbedienza della bambina.

Perciò la favola non mi sembra educativa e non la ho mai narrata ai miei bambini, che tuttavia la conoscono per averla sentita raccontare chissà quante volte.

Colsi però l'occasione e parlai del lupo di Gubbio.

I miei piccoli mi ascoltavano in perfetto silenzio e con la più grande attenzione: il nuovo racconto aveva suscitato un vivo interesse. Al termine della mia esposizione confrontai i due lupi feroci, spaventosi e famelici entrambi, che si presentano però in modo diverso, pur essendo eguale il loro scopo, il bisogno di saziare le ingorde brame.

Nessuno porge però al lupo di Cappuccetto Rosso un pezzo di pane e per questo esso divora due persone, mentre al secondo fratello Francesco, caritatevole e buo-

no, offre il cibo e gli dice: «Vieni con me; gli abitanti del paese ti sfameranno tutti i giorni e ti vorranno bene, se tu pure sarai buono». Mite il lupo lo segue e per merito di Francesco diventa «frate lupo».

A questo punto chiesi: «Perchè il secondo lupo si ammansì e si fece buono?»

Unanime fu la risposta: «Perchè frate Francesco aveva dato da mangiare al lupo e lo aveva trattato con tanta bontà».

Ecco il fine morale del racconto, la bontà, che sa compiere il miracolo di ammansire persino le fiere.

Un bimbo, dopo un momento di riflessione, si alza, mi si avvicina; attendo che trovi le parole adatte ad esprimere il suo pensiero e ascolto: «Maestra, dice, allora è certo che, se Capuccetto Rosso avesse dato anche

un solo pezzo di pane al lupo affamato, questo non avrebbe mangiato la bambina.»

Era proprio questo il fine della mia narrazione: far capire che bisogna essere buoni e **dare**, dare sempre, anche quando può sembrare non necessario e venire in aiuto di chi ha bisogno con tutti i mezzi a disposizione. Chi sparge buon seme, o presto o tardi, raccoglierà frutti copiosi.

Elda Alinei Nadin

E' proprio così, maestra Alinei. In tutti i momenti della giornata educativa bisogna tendere verso questo supremo bene che è la bontà, di cui tanto è sentito il bisogno in questo mondo travagliato da tante miserie.

Odone Gottardis



Il mondo del fanciullo è un mondo di persone coi loro reali interessi, non di fatti e di leggi: non la verità, ma l'aspetto e la simpatia sono le chiavi per penetrare in lui. E la scuola lo strappa dal suo ambiente e lo scaglia lontano, magari ai confini del sistema solare. Il mondo del fanciullo è intero, è uno, egli passa da un argomento all'altro, ma non è conscio di transizioni e di rotture, perchè tutti gli argomenti sono per lui uniti dagli interessi vitali delle persone e della società che egli conosce. Il suo mondo ha unità, ha ordine nella sua mente, nella sua vita infantile. Egli va a scuola ed ecco che gli studi fanno a pezzi questo mondo: la geografia esamina i fatti da un lato particolare, l'aritmetica la grammatica li esaminano da un altro lato, e così indefinitivamente. Inoltre la scuola pone principi logici di classificazione che sono superiori alla mentalità del fanciullo. E' bello riunire molte verità sotto un'unica legge, ma è troppo alto per il fanciullo, che vede solo un legame pratico ed emozionale.

DEWEY

SCUOLA MEDIA

QUESTO BENEDETTO LATINO!!!

Non è una scoperta, ma un dato di fatto quasi universalmente noto, se pur variamente interpretato, che tra le materie scolastiche più indigeste agli alunni e, quindi, più antipatiche per i genitori, il primo posto lo occupa il latino, contro il quale s'appuntano le facili obiezioni degli oppositori: odiosa lingua, che da secoli più non si parla, tanto lontana dal nostro modo di sentire e di pensare; in una parola, inutile.

Non è qui il caso, nè abbiamo la minima intenzione di farlo, di inscenare la difesa del latino; ma dato che tale strumento di tortura non è stato ancora abolito dai programmi ministeriali e che, volente o nolente, deve in ogni caso studiarlo chi desideri accedere agli studi superiori comunemente ritenuti più importanti, domandiamoci piuttosto se non convenga proporci una evidentissima interrogazione: come rendere interessante e quindi piacevole ciò che non interessa i più? E' questo, dopo tutto, un problema « umanitario » che può certamente trovare molteplici soluzioni. E' quindi a solo scopo orientativo che vogliamo qui riferire un esperimento recente, di una brava insegnante che abbiamo avuto modo di avvicinare proprio sul campo di... battaglia: la classe prima B della scuola media dell'Istituto Magistrale Arcivescovile, retta dall'ins. prof. suor M. Chiara.

Nessuno sgomento al nostro arrivo, negli occhi delle piccole; anzi una serenità calma unita ad un vivo desiderio di far sentire la loro voce e di gridarci la grande novi-

tà: « siamo veramente brave in latino e preferiamo questa a tutte le altre ».

L'insegnante ci mostra i quaderni da cui appare lo sforzo progressivo delle allieve e ci espone brevemente il suo metodo che consiste nel dirigere ed indirizzare, cercando di rimanere nell'ombra, la naturale curiosità delle allieve, nel partire sempre dalla lingua ancor viva negli scritti degli antichi autori, anziché dalla fredda regola grammaticale, che viene ricavata e fissata in un secondo tempo, quando la gioia dell'intuizione e della scoperta, ha preparato la strada al ragionamento. In tal modo le bimbe sono persuase d'aver lavorato proprio da sole, di aver veramente scoperto esse... il latino, cosa che le riempie d'orgoglio.

Ed ecco qualcosa di più concreto: dalla teoria passiamo alla pratica.

L'argomento fissato per oggi è « la domus romana ». L'insegnante parla con voce chiara, ricca di tonalità, spesso interrotta da domande più o meno interessanti, cui pazientemente risponde. Al momento opportuno mette in evidenza il disegno, precedentemente preparato, della casa romana in sezione ed in prospettiva. I vocaboli latini che si riferiscono all'argomento non sono nuovi, perchè già assegnati ed appresi dalle alunne, le quali possono così ricostruire con estrema facilità la lezione, e rispondere, « in latino », individualmente o in coro, a facili domande rivolte loro in questa lingua.

Ma un dubbio ci assale a questo punto! Non saranno forse le mi-

gliori a rispondere, ripetendo cose già note? Le interroghiamo allora a caso, alla lavagna, invitandole a scrivere brevi frasi latine sui più svariati argomenti. Compongono rapide, quasi senza errori, sicure nell'uso dei verbi, dei comparativi, dei pronomi, dimostrando di conoscere bene le oggettive, le relative, le finali. Anche i loro compiti in classe, che abbiamo modo di esaminare, consistono ora in composizioni cui sono giunte gradatamente, attraverso i riassunti, le rielaborazioni, le risposte a questionari.

Dunque il programma, quel famoso ineccepibile programma, che a molti appare eccessivo, è stato già svolto del tutto, se all'inizio del terzo trimestre (la nostra visita risale al 21 aprile), siamo già arrivati a questo punto.

E, cosa più straordinaria ancora, ci è arrivata la classe nella sua totalità, perchè fra le trenta alunne, una soltanto si presenta negativa, e due incerte, mentre le altre sono tutte sicure del fatto loro e meritano ordinariamente voti piuttosto elevati.

Risultato: Entusiasmo generale per quella lingua che costituisce lo « spauracchio » degli studenti.

E allora una conclusione — sarà bene che meditiamo a lungo su di essa — ci è pur lecito trarre da questo esempio: se i nostri alunni odiano il latino e perciò non lo studiano e non lo capiscono, la colpa non è forse in parte anche nostra? Siamo dunque più aderenti alle esigenze della vita moderna e svecchiamo i nostri metodi!



Quando Giovanni Cena dice, guardando ai contadini dell'agro romano, "la Scuola non è che il principio", intende non soltanto riferirsi a rivendicazioni di diritti conculcati o non conculcati, a sviluppi e provvidenze di carattere pubblico, alla produzione, alla giustizia, al benessere sociale, ma anche, anzi soprattutto, alla formazione dell'individuo nello spirito di fratellanza; quello spirito che ancora non è posto come base prima delle pedagogie in atto. Le quali contengono, e ne fanno cardine, tanti principi etici: la libertà, la giustizia, la onestà, il lavoro, la formazione, insomma, del buon cittadino; tutte cose sante che hanno, però, carattere restrittivo, quale l'amor di patria e di famiglia, che, senza il presupposto della fratellanza umana, possono restringere il campo degli affetti e dei sentimenti e giungere fino alla rivalità, all'odio ed alla concezione antisociale della esistenza fatale e perpetua, di razze elette e di razze inferiori, di privilegi di classe, di accaparramenti di beni naturali, di accumulamenti di ricchezze, onde poi, quelle lotte, sempre più feroci, ancora insanguinanti e minaccianti l'umanità.

A. MARCUCCI

NOTE DI PSICOLOGIA

PSICOPATOLOGIA E EDUCAZIONE

DI GIACOMO LORENZINI

Sono testè apparsi i primi due volumi della nuova collana pedagogica «D. Bosco» che vuol presentare, in modo organico, il problema educativo secondo le moderne teorie pedagogiche con metodologia strettamente scientifica. Questa collana colma una lacuna dell'editoria italiana e merita quindi il più alto elogio.

Giacomo Lorenzini, titolare della cattedra di psicologia nel Pontificio Ateneo Salesiano di Torino ha avuto l'incarico di compilare i volumi riguardanti i rapporti tra biologia, caratteriologia, tipologia, psicologia, psicopatologia e l'educazione; si presenta al pubblico col quinto volume della prima serie: *Psicopatologia e educazione* (ed. S.E.I. Torino, 1950, pp. 410, in 8°, L. 1000).

L'argomento trattato è della massima importanza, è esposto in modo chiaro, esauriente, presenta varie illustrazioni che mettono in evidenza le caratteristiche somatiche degli psicopatici e dà alla materia una sistemazione logica ed efficace. Tra le poche pubblicazioni italiane sull'argomento questa è certamente la più accessibile e la più pratica per gli educatori desiderosi di conoscere più a fondo la psiche dei loro alunni e di porre rimedio alle eventuali deficienze.

Il volume ha lo scopo di presentare una descrizione informativa dei principali disturbi mentali e anomalie psichiche, che si possono riscontrare negli scolari, precisandone le cause e le cure relative.

Lo schema generale dell'opera comprende: un'introduzione, dove viene inquadrata la psicopatologia nei confronti delle scienze affini e, inoltre, sono dati chiari cenni sull'età evolutiva, nel suo sviluppo fisico e psichico; una prima parte, che si suddivide in due sezioni: la prima tratta della conoscenza degli anormali psichici, la seconda delle anomalie funzionali; la seconda par-

te si suddivide pure in due sezioni: la prima studia le anomalie per ritardo o difetto di sviluppo psichico, la seconda tratta invece delle psicopatie costituzionali e delle costituzioni psicopatiche. Completano l'opera un'informazione bibliografica, un indice dei nomi propri di persona, un utilissimo indice alfabetico degli argomenti.

Sarebbe stato assai utile un dizionario di termini tecnici in fondo al libro. La psicopatologia o psicologia patologica si occupa dello studio delle varie perturbazioni e malattie delle funzioni psichiche, come per es. le amnesie o malattie della memoria, le allucinazioni, le malattie della personalità, ecc. Queste manifestazioni anormali sovente costituiscono i sintomi di particolari malattie mentali dalle quali esse dipendono. In generale, si può affermare che quando vi è un rallentamento o un arresto nello sviluppo mentale e morale di un giovanetto, o una improvvisa alterazione della sua condotta, le cause sono da ricercarsi ben sovente in qualche malattia. Un gran bene farà allora l'educatore se avverte le famiglie e possibilmente un medico specializzato in modo che si possa procedere alle debite cure o al ritiro dell'allievo in appositi istituti per anormali psichici. Ma per far questo occorre che l'educatore, senza assumere la posizione di medico o di psichiatra, abbia quelle conoscenze di psicopatologia che sono sufficienti per rispondere alle varie esigenze che gli possono incidentalmente occorrere nello svolgimento della sua missione; e per essere in grado di saper prudentemente dubitare di fronte a certe situazioni ed aver chiara coscienza della necessità della collaborazione del medico e dell'educatore. Si considera anormale l'individuo che si scosta dalla normalità. E' normale chi nella vita pubblica e pri-

vata si comporta in modo da non urtare le regole riconosciute come normali dalla generalità degli uomini, dal punto di vista della moralità, dell'intelligenza, della condotta e che riesce a seguire tali regole senza sforzo eccessivo, in modo pressoché spontaneo e naturale. Le anomalie sono molto più diffuse di quanto si crede e non si hanno confini netti tra la normalità e l'anormalità. Le anomalie più leggere si presentano:

a) difetti avvertiti solo dai familiari, b) i cosiddetti originali o strani, spesso vittime di burle e scherzi, c) falsi normali in quanto i familiari si sono assuefatti alle anomalie e quindi non ci fanno più caso.

L'uniformità, che la scuola esige da tutti, mette però in evidenza, sul suo letto di Procuste, queste anomalie. La psicosi è una malattia mentale che colpisce la ragione con alterazioni delle strutture nervose del cervello. Le psicosi si dividono in cerebropatie: debolezza mentale, imbecillità, idiozia e psicosi a intossicazione cerebrale (alcoolismo, morfismo, sifilide, meningite, ecc.) e in psiconervosi: isterismo, psicastenia, nevrastenia, che lasciano relativamente libera la ragione, mentre il primo gruppo la altera in modo assai profondo.

L'età evolutiva è il complesso dei periodi dell'essere umano in sviluppo: dalla nascita all'età adulta (22, 23 anni). L'età evolutiva si divide in: a) prima infanzia, fino a 3 anni; b) puerizia, fino a 6 anni; c) fanciullezza, fino ai 10, 12 anni; d) adolescenza, fino ai 17-18 anni; e) giovinezza, fino ai 25, 30 anni.

I periodi della crescita corporea sono: periodo neonatale (15 giorni), dell'allattamento (1 anno), del primo riempimento o turgor primus (fino a 4 anni), della prima crisi di allungamento o proceritas prima (fino a 8 anni), della accelerata crescita di peso o turgor secundus (fino a 12 anni), prepubertà o proceritas secunda (fino a 14 anni), pubertà (fino a 18 anni) o turgor tertius, giovinezza.

I fattori della crescita sono: l'eredità, genitori troppo giovani o troppo vecchi, condizioni di salute, di igiene fisica e morale dei genitori, l'ambiente, s'a esso familiare, e-

conomico, climatico, e infine l'educazione.

I mezzi per conoscere l'educando anormale sono: *anamnesi*, raccolta di informazioni sui precedenti familiari e individuali, formanti la storia dell'individuo; *diagnosi*, costituita dall'osservazione di quelle caratteristiche e di quei segni che possono essere rivelatori di particolari anomalie o malattie.

L'anamnesi familiare considera prima l'aspetto dell'ereditarietà: epilessia, demenza precoce, debolezza mentale congenita, ubriachezza, eccentricità, sifilide, tubercolosi, ecc. riscontrate negli ascendenti e nei laterali. L'ambiente familiare va invece studiato mettendo in relazione l'età dei genitori con la nascita del figlio, il numero dei fratelli e sorelle che compongono la famiglia, la loro professione e il loro stato di salute, la caratteristica di figlio unico voluto o non voluto, la caratteristica dell'orfano, la coabitazione con nonni e zii, la coabitazione o meno dei genitori, le condizioni economiche della famiglia, le abitudini buone e cattive della famiglia: disordine materiale e morale, malcostume, violenza.

L'anamnesi individuale considera lo stato di salute prenatale della madre, l'epoca dello sviluppo del linguaggio e della deambulazione, istinti e abitudini già manifestatisi, se è vissuto in un ambiente pericoloso e infetto, come si è dedicato allo studio in precedenza, malattie e operazioni chirurgiche eventualmente subite, analisi della condotta e manifestazioni di istinti crudeli, prepotenti, ecc. Tutte queste notizie possono essere desunte dal fanciullo stesso, è ordinariamente ingenuo e sincero in queste sue manifestazioni specialmente se è legato da affetto verso il maestro come verso il padre; dai compagni, riferiscono spesso fatti e apprezzamenti assai importanti per la comprensione del carattere del compagno; dai genitori, se si sanno interrogare prudentemente. Queste interrogazioni non possono essere prese in senso assoluto, ma vanno debitamente vagliate facendo le necessarie riserve critiche e controllando se le deficienze indicate realmente si verificano nell'alunno. Tutti questi dati costituiscono la cartella biotipologi-

ca. Da un esame diagnostico risulta che storpiature, amputazioni, cicatrici, difetti del viso, ecc. possono esercitare spesso una influenza deformatrice del carattere dell'individuo suscitandogli complessi di inferiorità e tendenza di compensazioni. L'arresto o l'eccesso nello sviluppo corporeo provocano l'infantilismo e il gigantismo, entrambi, spesso, accompagnati da debolezza mentale. Le anomalie del cranio più comuni sono: *microcefalia*, accompagnata facilmente da idiozia; *macrocefalia*, eccesso di liquido cefalico, coinvolge cretinismo e idiozia; *acrocefalia*, cranio lungo parietali alti, fronte sfuggente, è unita a varie deficienze psichiche; *oxicefalea*, cranio corto, fronte spinta in avanti o perpendicolare, si accompagna con torpore mentale. Le anomalie del collo, specie se è grosso per deformazione della tiroide, rivelano particolari stati di torpore e di debolezza mentale. Le anomalie della pelle, bianca sottile delicata, indica spesso un'evoluzione ritardata; le lentiggini sono sintomi di gracilità e predisposizione a nefrite e tubercolosi; l'albinismo, assenza di pigmentazione, rivela una costituzione somatica anormale.

I sintomi psichici più comuni sono: *alterazione della sensibilità*: la sensibilità tattile è più forte nella persona più intelligente, il rozzo, il selvaggio, il pazzo hanno zone del loro corpo completamente insensibili. *La condotta* di un individuo mette in luce caratteristiche di affaticamento e di debolezza generale, segno di predisposizione alla psicastenìa; lo orientamento nevrastenico si osserva in tutti i figli di padre o madre sofferenti ossessioni, agitazioni, ansie; chi passa facilmente dal riso al pianto, dal buonumore al malumore è predisposto all'isterismo; chi ha spiccati caratteri di contraddizione può essere predisposto alla demenza precoce; la psicosi maniaco depressiva può essere sospettata in quelli che cambiano frequentemente di umore in seguito al complesso di sensazioni interne suscitate dal funzionamento degli organi (cenestesi).

La sensibilità indica la capacità di conoscere attraverso i sensi. Negli stati di malinconia si riduce la sensibilità dolorifica. Tipici disturbi dell'udito si rivelano nei nevrastenici e

negli anemici. La percezione consiste in quella funzione conoscitiva con cui noi organizziamo nell'unità dell'oggetto le impressioni forniteci dai sensi: queste impressioni vengono quindi integrate in una sintesi organica, dai ricordi, dalle immagini, dal pensiero e da tutta la nostra personalità. L'illusione è un errore della percezione. Si verifica sotto l'azione di certi tossici, nei periodi di ansia paurosa dei melanconici, di diffidenza spasmodica dei perseguitati. L'allucinazione è invece una percezione senza oggetto, cioè senza stimolo reale. Posson trascendere in atti violenti e immorali. Nella memoria troviamo anomalie per difetto: per eccesso, per difformità. Le forme congenite si riscontrano nei deboli mentali. Le forme acquisite sono sempre dovute alle condizioni organiche alterate del cervello. L'amnesia di fissazione può facilmente provocare nel bambino quel fenomeno di sostituzione dei ricordi assenti con false rimembranze (fabulazione = falsa bugia). L'amnesia parziale è dovuta a shocks, impressioni violente, traumi alla testa, intossicazioni. Si perdono però prima i ricordi più recenti poi i più lontani. Lo sviluppo della intelligenza è generalmente proporzionato allo sviluppo della memoria. L'immaginazione creatrice si verifica quando la nostra mente, dissociando le immagini presentate dalla memoria, ricompone con esse nuove sintesi. L'allunno corto di mente è spesso anche poco immaginativo. La deficienza immaginativa è spesso legata a deficienza affettiva. Le intossicazioni e la lentezza dei processi di ricambio generale paralizzano specialmente il potere di rievocazione delle immagini, ostacolando il lavoro dell'immaginazione. L'esaltazione dell'immaginazione si riscontra presso certi tipi di avventurieri presso chi sogna astraendosi dalla realtà che lo circonda, e soprattutto presso chi è sempre avvolto nelle sue fantasticherie (mitomania). La mitomania si manifesta nel fanciullo con l'alterazione della verità, la menzogna e la fabulazione.

Vi è una mitomania patologica associata con la vanità, la malignità e altre tendenze viziose. Si distingue dalla normale perchè dura di più e più intensamente. I fanciulli anormali mitomani, anche se dotati di

intelligenza, sono per lo più dei deboli mentali e degli squilibrati, che manifestano giudizi lacunosi e incapacità di equa valutazione delle loro azioni. Nei mitomani ci sono anche i falsi fanciulli martiri; sono di mente debole, di animo cattivo, che amano spesso presentarsi come piccole vittime di maltrattamenti, di ingiustizie da parte dei compagni, degli educatori e persino dei genitori: ostentano una vera ingenuità, ostentano qualsiasi simulazione per convincere gli uditori. Giungono fino ad accusare gli altri di delitti inesistenti. Vanno trattati con la massima prudenza e riservatezza e le loro deposizioni devono essere scrupolosamente vagliate. L'educatore deve curare debitamente lo sviluppo e la formazione dell'immaginazione infantile in modo che essa dia il suo potente contributo per un armonico funzionamento dell'attività culturale, scientifica e morale.

L'attenzione è una concentrazione, una focalizzazione della coscienza sopra un oggetto. I fanciulli, che nella scuola sono chiamati disattenti, sono invece per lo più dei distratti. Una forma tipica di fanciulli disattenti si ha coi sognatori ad occhi aperti, vivono concentrati in se stessi e non si curano di adattarsi gradualmente alla realtà esterna del mondo. Vi sono però disattenti per impotenza fisica: ipertiroidei, mongoloidi, nevrastenici e instabili. L'ideazione è l'insieme dei processi con cui si svolge l'attività del nostro pensiero. L'ideazione può soffrire di disturbi sia dal punto di vista del contenuto, cioè riguardo alle idee, sia dal punto di vista del decorso, cioè nel modo di svolgersi del processo ideativo. Quando l'ideazione è rallentata si ha il torpore psichico, quando è troppo rapida si ha l'accelerazione. Il persistere di un'idea genera spesso l'ossessione che si manifesta con le varie fobie. Le ossessioni impulsive consistono in rappresentazioni di atti sconvenienti, ridicoli, criminosi, compromettenti accompagnate dall'idea angosciata che si possano realizzare. E' indice di scarsa capacità di inibizione volontaria.

La vita affettiva e sentimentale abbraccia tutto il complesso di attività psichiche che sono le più intime dell'uomo, tuttora difficilmente defi-

nibili: affetti, sentimenti, emozioni, passioni. Essa è intimamente legata alla vita conoscitiva e l'avvolge di un tono e di un colorito per cui la rende strettamente personale; essa dà un valore agli atti conoscitivi dell'intelligenza, che altrimenti, si ridurrebbe a sterile contemplazione, alle sensazioni, che se fossero indifferenti senza un tono affettivo sentimentale, non interesserebbero per nulla. L'affettività dev'essere anche considerata come uno stimolo fondamentale che trascina il soggetto all'azione. Il tono sentimentale generale è detto umore, di solito. Le principali anomalie del tono affettivo sono: la malinconia, l'esaltamento affettivo, l'indifferenza affettiva, l'instabilità dell'umore. Le principali anomalie delle emozioni sono: la paura, l'iperemotività, la collera, la furia, l'esaltamento del sentimento del proprio valore, l'egoismo. L'istinto si presenta sotto il duplice aspetto: sociale e individuale. Le principali anomalie istintive sono: sitofobia (ricusa di mangiare), bulimia (mangia troppo), allotriofagia (mangia carta, pietre, ecc.), narcisismo (invaghimento della propria persona), sadismo (godimento per le altrui pene corporali), masochismo (godimento per i propri maltrattamenti), feticismo (attaccamento erotico ad indumenti di altra persona). In caso di amicizie sensibili l'educatore deve intervenire con molta amorevolezza e comprensione.

La forma più elevata del comportamento umano è la volontà, che costituisce il potere di autodeterminazione della persona umana. Il processo volitivo si presenta come inibizione, quanto arresta un atto che è portato a compiere; deliberazione, quando valuta i vari aspetti e fini dell'atto; decisione, quando è stato scelto il modo per realizzare l'atto; esecuzione, quando l'atto viene realizzato (fatto). Le malattie della volontà sono date da un indebolimento del potere centrale di controllo, accompagnato da una accentuazione corrispondente delle funzioni che cessano di essere controllate e che tornano automaticamente al loro automatismo naturale. Le principali anomalie della volontà sono: l'ipobulia giovanile: caratterizzata da una pigrizia pronunziata; bulia scolastica: si suddivide in pigrizia colpevole,

che evita ogni sforzo per adempiere al proprio dovere pur non presentando deficienze organiche; pigrizia patologica submorbosa, dovuta ad alterazioni di organi (adenoidi); l'avvilimento: quando ci si lascia abbattere dagli avvenimenti esterni, sfocia spesso nel pessimismo; la suggestionabilità: quando il soggetto opera sotto l'influsso di un'altra persona che gli s'impone. Il tic è una forma di debolezza della volontà che si traduce in un'alterazione del comportamento. E' concepito come un disturbo, in cui una specie di agitazione sembra sfogarsi in movimenti accompagnati da un complesso minimo di pensieri. Il tic si presenta come intercalare, interposizione illogica di una parola; tricotilomania, consiste nell'impulso di strapparsi

i peli o capelli; onigofagia, abitudine di rosicchiarsi le unghie. I disturbi dell'espressività sono: la blesità, pronunzia difettosa dei singoli suoni; balbuzie, la funzione degli apparati della fonazione non coordinati. Rivelano una grande eccitabilità del sistema nervoso.

Nella seconda parte, la più interessante, presenta i tipi caratteristici di anormali, illustrandoli con chiarezza e precisione. Presenta prima la sintomatologia, lo evolversi dell'anormalità e infine le cure di carattere pedagogico.

Il libro del Lorenzini non dovrebbe mancare in nessuna biblioteca magistrale, costituendo esso un indispensabile ferro del mestiere, come abitualmente si dice.

G. P. BEINAT



Il programma di studi e il fanciullo sono semplicemente due limiti posti al termine di un lungo processo; o, per dir meglio, le verità che formano l'esperienza del fanciullo e quelle contenute nelle discipline di studio, sono i termini iniziali e finali di una stessa realtà; oppure l'uno e l'altro sono completamente opposti, nello stesso modo che l'infanzia si oppone alla maturità della vita. Questa verità, quando noi ne saremo persuasi, ci insegnerà ad interpretare e guidare la vita del fanciullo: interpretarla, perchè noi sapremo vedere l'esperienza, gli interessi, gli impulsi del fanciullo alla luce del processo di accrescimento, del quale essi sono i mezzi. Se noi li isoliamo, se li stacciamo dal posto che occupano, saremo facilmente tratti nell'errore di porli allo stesso livello, mentre nell'edificio della vita che sorge stanno a piani diversi di valore: alcuni sono sintomi di tendenze facili a svanire; altri residui di funzioni di organi che hanno compiuto il loro ufficio; altri indizio di attività importantissime che sorgono: queste occorre educare, e volgerle al bene del fanciullo; se sono trascurate nel loro giusto valore, si spengono, e non riappariranno più.

DEWEY

PROFILI DI EDUCATORI

NICOLÒ TOMMASEO (1802 - 1874)

Dalla natia Dalmazia il Tommaseo trasse quello spirito irrequieto ed estroso che lo indusse spesso a giudicar male scrittori e pensatori a lui contemporanei ricevendo in compenso giudizi ugualmente aspri ma assai più ingiusti. Attualmente le storie della pedagogia dedicano a lui poche righe mentre il suo pensiero è ancora valido e può reggere il confronto con pedagogisti ed educatori stranieri poco originali e occupanti posti non sempre confacenti al loro grado reale. Ebbe una vita errabonda, faticosa, triste, vivificata da amicizie salde e preziose quale quella col Rosmini, col Manzoni, col Vieusseux, col Capponi, col Manin. Abituato a prendere la vita come una lotta incessante fin dalla sua prima infanzia non potè mai avere un carattere calmo. Nelle peregrinazioni di città in città si manifesta sempre più intransigente e insoddisfatto di sè e degli altri. Lo scrupolo lo tormentava e indebolisce il suo animo virile, ma lo rende acre e astioso. Fu soprattutto un solitario e uno spirito aspro e ironico, come risulta dal voluminoso carteggio col Capponi. Ora un po' di giustizia gli viene resa e alcune sue opere sono state ristampate più volte da vari editori.

Concepisce l'educazione come unico rimedio delle piaghe sociali, acuite dalla divulgazione di libri che non sempre rispettano la parola di Dio. Affida alla madre la prima educazione. Questa educazione è basata sulla reciproca comprensione e deve essere al di sopra degli interessi materiali. Le prime impressioni sono sempre le più forti e per questo è indispensabile che il sentimento religioso discenda nelle tenere menti quando l'uso della ragione si fa palese. Considera l'educazione come politica in piccolo e il governare come educazione in grande. Vuole che il quarto d'ora al giorno vorrei desti-

fanciullo sia educato a sopportare il dolore, la privazione, a sentire la volontà degli adulti senza però soffocare la propria. Per insegnare prende le mosse dall'osservazione, seguendo tutte le fasi e mettendo in evidenza i punti più importanti quali l'identità e la diversità di due oggetti osservati e il loro uso. Per affinare l'osservazione è indispensabile che siano convenientemente educati tutti i sensi. Per rendere meno noioso l'insegnamento bisogna parlare ai sensi del fanciullo, ma per destare lo spirito. Accoppiando all'esercizio dei sensi quello del cuore e della mente, l'educazione riesce più facile e più completa. L'ufficio della vera educazione è quello di liberare il corpo dall'inerzia della mollezza, liberare l'ingegno dall'istinto della troppo facile imitazione, dalla pigrizia di attendere dalla soverchia credulità che conduce all'incredulità; liberare l'immaginazione dalla prepotenza dei fantasmi materiali e più prossimi, e il volo in regioni più alte e sublimi; liberare la volontà esercitandola a non lasciarsi trascinare da voglie più tiranniche proprie e d'altrui, addestrandola a muoversi franca e perseverante; insomma emancipare lo uomo dalla servitù del male.

Il compito più difficile e più facile dell'educatore è quello di sgombrare gli ostacoli, emancipare la natura, lasciando fare un po' a lei, rimanendo a osservare. Non si tratta di creare il germe; si tratta di difenderlo, nutrirlo e lasciarlo che si svolga da sè. Osserviamo in quale modo l'intelletto vergine ancora, venga operando; come sciolga le questioni che man mano gli si offrano; offriamogliene molte noi stessi; anzi tutta l'educazione sia una domanda nella cui soluzione abbia lo scolaro una piccola parte, e senta d'avercela. Un

nato a libero colloquio, dove ciascuno potesse esporre le sue difficoltà e le sciogliesse il maestro o ne affidasse la soluzione a un compagno, approfittando di queste occasioni per meglio conoscere le attitudini e l'attività degli allievi. Un quarto d'ora vorrei dedicato ad improvvisare quegli esercizi che a più agio avranno fatto a casa loro. Altro esercizio da fare ad alta voce, meglio che in iscritto, sono le narrazioni di storia.

Imparando la storia a memoria poco la intendono; e di quel poco che la intendono davvero, il maestro non è ben certo. Ma se, udito un fatto, il giorno dopo sono chiamati a narrarlo, imparano a pensare e a parlare: a pensare da sé e a parlare di fronte agli altri. E mentre il fanciullo racconta, il professore noterà gli errori di senso e di lingua, per farlo avvertito da ultimo. Altra grave difficoltà è sapersi adattare all'intelligenza puerile e venirla sollevando a idee più virili. La natura anche qui ci offre il suo provvido aiuto. Verità consolante: nel fanciullo l'intelligenza del bene è più facile che l'intelligenza del male. I più gentili affetti il fanciullo li sente con più sincerità ed evidenza. E delle cose corporee parlando, osserverà che, per varie ragioni, utile esercizio sarebbe addestrare il fanciullo ad osservare dei corpi le medesime qualità ed apparenze: il colore, il movimento, la voce, le abitudini d'uomini e d'animali; il colore, la forma, il sapore, il suono, gli usi dei corpi più comuni e più rari: qualità che, raccolte e ordinate, danno unite un tesoro di idee e di paragoni inesauribile: esercitano la memoria, la ragione, la fantasia; invogliano il fanciullo a cercare il vocabolo corrispondente e a riconoscere i più riposti tesori di una lingua. Ma la più fiera croce dei ragazzi è la grammatica. Quanto all'italiana le noie sceman di molto tenendo l'uso di sempre parlar italiano nelle scuole, iniziando presto, ponendo cura a parlar con proprietà, correggendo gli errori più gravi, facendo che leggano ad alta voce libri pregevoli per proprietà ed eleganza. Certo è che per dire di aver insegnata l'intera lingua italiana converrebbe far sì che ad ogni voce e ad ogni locuzione del dialetto il

fanciullo trovasse pronta la corrispondente italiana. Bisogna esercitare a un tempo l'intelligenza e l'affetto, l'immaginazione e la memoria, sicché queste facoltà, sì sovente in guerra tra loro, nella scuola e nella vita, si vengano insieme temperando e corroborando. Non bisogna dividere mai lo studio delle parole dalle cose; e nelle parole trovare la storia e la conferma delle verità specialmente morali. Dall'insegnamento della religione si devono dedurre argomenti relativi alle civili virtù, che, senz'essa, non resse mai nessuna nazione al mondo. Della storia italiana e specialmente della più prossima al luogo natio, bisogna scegliere gli esempi degni di essere imitati.

Il Tommaseo fece esperienze personali nelle scuole medie, sia a Nantes, in un collegio e sia come precettore privato. Di quest'ultima sua esperienza parla diffusamente circa un suo metodo per l'insegnamento dei primi rudimenti di latino. Seguendo questo metodo, basato esclusivamente sulla lettura, riuscì in sole otto lezioni a ottenere buone traduzioni dal latino di brevi passi del Vangelo. Faceva osservare ogni parola nuova nel suo molteplice aspetto: grammaticale, ortografico, etimologico e comparativo con la nostra lingua.

Non si fa della educazione a colpi di morale, nulla di più impotente di una sentenza. Sono i fatti che rendono morali gli uomini, e quando dico i fatti non intendo solo l'esempio delle opere, ma il mantenimento, il riguardo, il silenzio. C'è più eloquenza e autorità nel silenzio di un maestro che non nelle sue parole. Prima di imparare a parlar bene bisogna che i bambini imparino a tacere quando occorre. Il maestro eviti con gli alunni la durezza, la mollezza e il pigliare in giro. A voler essere troppo austeri spesso si è deboli. Il fanciullo rispetta quando è rispettato. Questo dovere non è compreso da alcuni maestri di oggi: il maestro è l'uomo, il bambino la bestia, non lo dicono ma lo pensano ugualmente. Bisogna amare queste anime che ci conoscono appena, bisogna guardarle e trattarle con reverenza. Non si discuta assolutamente coi bambini quando si correggono. Nulla nuoce all'autorità

come le discussioni fuori luogo. E' bene e giusto trattare spesso i fanciulli da uomini; infatti bisogna che essi osino con intelligenza al più presto, affinchè non diventino poi stupidamente audaci.

Ha dunque una visione realistica della scuola e vuole che serva alla vita e propugna un sano attivismo.

G. P. Beinat



I colori dei ragazzi sono pochi, i più semplici, i più belli. Imparano a distinguerli con rapidità e, con la guida del maestro imparano i primi possibili impasti. Se il maestro vuol farsi un'idea del gusto e dell'attitudine de' suoi scolari al colore, tenga a propria disposizione molti pezzetti di carta diversamente colorati e li dia ai ragazzi perchè si divertano ad accostarli. Chi ha l'intuito del colore, trova che tutti i colori, sotto un certo aspetto, si possono avvicinare tra loro ...purchè vadano d'accordo. E per trovare l'accordo, come per la musica ...occorre l'orecchio.

Tutti i colori che sono in natura s'accordano tra loro: li armonizza Frate Sole. Chi capisce di aver poco intuito del colore, cerchi di usare tinte non troppo marcate: le tinte tenui van sempre più o meno d'accordo. Quando si usano gessetti o pastello, i colori si fondono, fondendo le tinte col dito oppure sovrapponendole. Quando si abbiano matite colorate a cera sarà bene non sovrapporre le tinte, ma tratteggiare avvicinando una tinta all'altra, facendo così una specie di divisionismo.

A. COLOMBO

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA

LA TECNICA DEI PERIODI

Il problema della lingua si presenta sotto un duplice aspetto: di ricerca e di conquista il primo, di elaborazione tecnica il secondo. Il lavoro di ricerca e di conquista si risolve attraverso l'organico sviluppo del linguaggio con l'aumento dei vocaboli mediante la lettura e le traduzioni oculte dal dialetto; mentre l'alunno si forma una tecnica vera e propria sistemando le osservazioni del mondo esterno con la costruzione e la coordinazione dei periodi.

Nella sua forma più semplice il periodo non è altro che la fissazione di un'osservazione in una frase, limitata magari al solo verbo. Prendendo lo spunto da questo risulta chiaro che la costruzione del periodo deve partire esclusivamente dall'osservazione. Il fanciullo procede infatti in modo strettamente logico; la sua età lo costringe a pensare in modo concreto e non astratto, per far questo ha bisogno di aver di fronte oggetti concreti, che colpiscono in modo inequivocabile i suoi sensi. Sul quaderno l'osservazione concreta si trasforma in periodo lineare, formato cioè dal soggetto e dal predicato soltanto. In un primo tempo le osservazioni risultano staccate, perchè si riferiscono a molti oggetti, per lo più simili, e per questo i periodi devono sempre partire dall'inizio della riga per far sentire il distacco netto che passa non solo da osservazione a osservazione, ma anche da periodo a periodo. L'uso di andare a capo è considerato indispensabile anche per fare una pausa tra la formulazione di due periodi in modo che si formi l'abitudine a tener separate, in modo assai netto, due osservazioni.

La costruzione lineare del periodo avviene fin dai primi mesi di scuola in prima classe. Il bambino entra infatti in un locale nuovo e la sua curiosità lo spinge a osservare quanto lo circonda e ad esprimere anche un giudizio, se ne è richiesto dall'insegnante. Le prime frasi saranno imprecise, avranno lacune, saranno molto imprecise, ma avranno sempre espresso il predicato. E' necessario che la costruzione del periodo cominci proprio da qui, facendo notare che la frase pronunciata dall'alunno e riassunta la sua osservazione non è così chiara per gli altri come è invece per lui. L'alunno comincia così a comprendere il valore e la necessità di esprimere il soggetto e di attribuire a questo soggetto solo quel determinato predicato. Se noi chiediamo ad un bambino il colore di un oggetto, nella maggior parte dei casi, ci risponderà semplicemente: bianco, rosso, verde, ecc., senza premettere il soggetto; solo quando noi facciamo comprendere che l'aggettivo solo non basta e che è indispensabile collegarlo col nome al quale si riferisce, possiamo essere sicuri che il bambino sia in grado di costruire i suoi primi periodi. Per la costruzione di questi è opportuno prima far convergere

l'osservazione degli alunni sul colore dei corpi, verso il quale il bambino sente un'attrazione particolare, poi sulla loro grandezza, sulla forma, infine sull'uso e il modo col quale sono stati formati. In questo primo tempo il bambino congiunge con la copula il soggetto col predicato nominale; in un secondo tempo invece il bambino va oltre il giudizio con l'osservazione, usando il predicato verbale e il complemento oggetto. La costruzione di questo secondo tipo di periodo richiede però qualche cosa di più dell'osservazione immediata, esige un riferimento ad azioni che si sono svolte in precedenza e che devono essere ricordate facendo ricorso all'esperienza passata. Sarà quindi opportuno che l'alunno sia abituato prima a osservare azioni singole che si svolgono sotto i suoi occhi e a trasformarle in periodi. L'alunno non troverà allora difficoltà a scrivere periodi esatti come questi: Livio apre il libro, Mario prende il gesso, Antonio chiude la porta, ecc. L'alunno però deve essere invitato a dire solo ciò che ha visto escludendo nel modo più assoluto la domanda che instrada. Quando costruisce il suo periodo l'alunno deve essere libero da ogni influsso del maestro e deve manifestare pienamente la sua personalità in modo spontaneo. Il metodo delle domande e risposte deforma la costruzione del periodo, perchè l'alunno intende solo di completare la frase iniziata con la domanda del maestro. L'alunno deve invece superare lo scoglio da sè, il maestro si limita a orientare l'osservazione dell'alunno convergendone i sensi su un determinato oggetto.

Quando l'alunno è divenuto padrone del meccanismo rudimentale del periodo si può passare alla compilazione di un periodo più complesso, che richiede la condensazione di due o più osservazioni in una sola. L'alunno osserva un oggetto e conclude dicendo: « La carta è bianca »; osserva lo stesso foglio e dice: « La carta è liscia ». Il maestro fa osservare che le due qualità sono attribuite allo stesso foglio di carta e invita l'alunno a condensare i due periodi in uno solo, eliminando le parole che sono state ripetute nelle due frasi; si ha così il periodo complesso: « La carta è bianca e liscia ». L'alunno sarà portato a mettere l'accento sulla congiunzione nelle prime volte, per cui è più opportuno condensare in un periodo tre qualità di uno stesso oggetto, usando contemporaneamente la virgola e la congiunzione. In questo caso l'alunno confonderà più difficilmente la copula con la congiunzione.

Riporto ora alcuni esercizi preliminari, tolti dal quaderno di un alunno di seconda classe, avvertendo che i primi sono stati fatti sotto forma di autodettatura. Nei primi periodi il numero delle lettere è necessariamente limitato.

1. *Rino à due dadi. Ada ride. Dino à una rana.*
2. *Mario aveva due pere e un pomodoro. Dona una pera a Maria.*
3. *Non si vede il sole. Le nubi lo velano. Il sole è bello e luminoso. Persone, animali, erbe e alberi amano il sole.*
4. *I TOPI. I topini sono animali roditori. Hanno i dentini appuntiti. Sono svelti e furbi. Vanno a rubare frumento, biada e, se possono, entrano nelle dispense. Sono un malanno per le nostre abitazioni. Via via, brutti topi!*
5. *BUONI AMICI. In una piccola casina dal tetto rosso abitava un bravo e buon cane. Vi era pure un bravo micino. Si volevano tanto bene.*

Una mattina il micetto cadde in una tinozza. Il cane lo vide, corse, lo afferrò e lo salvò.

6. IL VENTO. *Tira vento, un ventaccio dispettoso e impertinente. Fa dondolare i rami. Solleva la polvere e la butta in faccia. Urla brontola e spesso rompe e spacca e sbatte. Penetra nelle fessure e si consola nel tormentare persone e cose.*

7. PIOVE. *Piove a dirotto. Il cielo è tutto coperto di nuvoloni grigi. La pioggia batte sulle tavole, sui rami, sui muri, sulle strade, sui vetri, nei cortili. Batte, scava, lava e tutto fa diventare pulito e fresco. Il suo rumore è piacevole e rende più gradito il calduccio di un morbido lettino.*

8. IL TACCHINO. *Un tacchino gonfio e pettoruto faceva la ruota in un cortile. Girava superbo intorno alle galline, alle oche, alle anitre. Spaventava i pulcini. Pretendeva di essere il più bello e il più forte. Un giorno la massaia, stanca di lui, lo mise a bollire nella pentola e ne fece un buon brodo.*

9. IL GATTINO DI GIANNI. *Il mio gattino è bianco e nero. E' piccolo e biricchino. Si chiama Micetto. E' un bravo cacciatore di topi. Si consola a stare vicino al calduccio del focolare. Se io vado fuori del portone, il gattino mi viene subito dietro. Se io vado a dormire, Micetto si posa comodamente sul mio viso. Se lo mando via, poco dopo torna. E' proprio un biricchino!*

Gli esercizi contrassegnati coi numeri: 4, 5, 6, 7, 8 sono riduzioni di racconti letti con qualche modifica personale negli ultimi. L'esercizio, contrassegnato col numero 9 è invece il primo svolgimento originale, frutto dell'esperienza diretta del bambino. Vi affiorano modi di dire dialettali infatti.

Se questi esercizi vengono esaminati singolarmente risulta chiaro il metodo e i risultati ottenuti. Il primo esercizio presenta periodi staccati e limitati agli elementi sintattici principali. Esercizi di questo genere servono unicamente a formare l'orecchio al periodare semplice e chiaro. Nell'esercizio secondo vi è il primo tentativo di collegare logicamente due periodi; il collegamento fa sentire il distacco fra la prima e la seconda frase, ma questo distacco viene ridotto dalla marcata ripetizione, nella frase collegata, del soggetto. Il terzo esercizio presenta una più lunga unione di frasi, ognuna delle quali riflette una particolare osservazione e presentano inoltre soggetti diversi; sono legate logicamente dall'argomento comune e non dal soggetto in comune come nel secondo esercizio. Nel quarto esercizio il collegamento dei periodi si avvicina sempre più alla forma elementare del racconto come può essere concepito da un bambino di sette anni. Assieme all'esercizio quinto l'argomento non è desunto direttamente dall'esperienza, ma deriva soprattutto da un raccontino letto in classe e spiegato dalla maestra facendo risaltare come sono collegati i periodi nel libro di testo. Viene così messa in evidenza l'importanza della lettura attenta e precisa. Negli esercizi sesto, settimo e ottavo lettura ed esperienza personale si fondono in modo armonico in quanto gli argomenti letti vengono lievemente elaborati dai singoli alunni raffrontandoli con i risultati della loro esperienza e della loro osservazione. Il nono esercizio è invece il primo compito spontaneo. Gianni infatti parla del suo gattino; va particolarmente notato l'uso della virgola quando nel periodo ci sono due

azioni distinte e collegate. Dopo quasi tre mesi di preparazione gli alunni si sono trovati in grado di svolgere il tema liberamente scelto da loro con una buona padronanza della lingua e della sintassi.

Riporto ora un esercizio svolto in comune dal titolo: UN BIMBO DISORDINATO.

Un bimbo scrive un compito. Non va adagio. Non sa guidare bene la penna. Le righe si riempiono di una scrittura grossa e brutta. Ad un tratto cade una macchia sulla paginetta bianca. Il bimbo piange e vuol farla scomparire. Con la gomma cerca di cancellare, poi gratta col ditino. Che cosa succede? Al posto della macchia capita un buchino. Ecco un malanno peggiore!

Gli alunni osservano qui quanto è succeduto a un loro compagno poco ordinato e che non vuol farsi vedere tale. In quest'altro tema in comune l'osservazione esce dalle pareti scolastiche e si ferma a contemplare un fenomeno naturale descrivendone i suoi aspetti più salinti. Il tema scelto è: UNA BRUTTA GIORNATA.

E' una giornataccia orribile. Piove a catinelle. Soffia un ventaccio gelido che fischia e tormenta i rami stecchiti. Le strade sono piene di pozzanghere. Se si fanno pochi passi si resta inzuppati. Poca gente cammina per le strade. Tutti stanno volentieri rinchiusi. Anche a scuola mancano sei scolari. Il tempaccio li ha fatti rimanere a casa, forse al calduccio, accanto al focolare.

I primi periodi riflettono l'osservazione immediata e diretta, gli ultimi invece riguardano un'esperienza già passata, rievocata dal ricordo. Si fa, inoltre, operante anche il giudizio, specie nell'ultimo periodo, dovuto alla riflessione.

Ogni tanto è però opportuno ritornare ai pensieri-ricordo, staccati gli uni dagli altri per evitare l'automatismo meccanico. Si ravvisa così l'opportunità di dare temi generici, che richiedono solo osservazioni staccate come il seguente:

IL MIO GATTINO. Il mio gattino è grigio. Dà la caccia ai topi. E' furbo più di me. Qualche volta la fa a tutti. Ruba formaggio, salame e salsiccie. Qualche volta mia mamma gli corre dietro con la scopa. Litiga con gli altri gatti. La vince e la perde. Dorme pacifico sulle sedie.

Alla fine del primo trimestre l'alunno si sente padrone assoluto del periodo e sa svolgere con ordine un tema con notevole personalità, sia pure in fieri. Basta infatti leggere il seguente tema: UN COMPAGNO DISTRATTO.

Dino ne ha fatta una delle sue. E' arrivato tardi a scuola e ancora senza cartella. Ha percorso tutta la strada credendo di averla a tracolla. Solamente sulla porta della classe è rimasto di stucco. Si era finalmente accorto che lui era giunto a scuola, ma la sua cartella riposava a casa. Non bisogna vivere con la testa nelle nuvole!

Sono stati riportati solo compiti di una classe seconda, perchè in questa classe si gettano le basi della tecnica dei periodi, mentre nelle

successive questa tecnica viene affinata assumendo caratteristiche strettamente personali. Ad ogni modo il periodo-osservazione e la riesposizione di brani altrui rimangono sempre la fonte a cui attingono tutti quelli che desiderano che i loro alunni espongano con chiarezza ciò che sono riusciti a pensare. Educando all'osservazione si educa così anche alla composizione.

G. P. Beinat



Se il fanciullo in certi momenti del suo sviluppo ricorda l'animale, il selvaggio ed il barbaro, dobbiamo considerare quei momenti come necessari allo sviluppo successivo. Possiamo concludere dicendo che si può benissimo ricorrere alla storia delle età primitive dell'umanità per comprendere i progressi successivi dell'anima infantile e conformarvi i gradi dell'insegnamento.

CLAPAREDE

Lo scienziato poeta

Poichè nacque nel 1750 — vale a dire esattamente due secoli or sono — ci sia consentito di ospitare (in questa nostra rubrica commemorativa di poeti e di scrittori), anche... il professor Lorenzo Mascheroni.

Il quale non può essere certamente escluso (per il solo fatto di essere soprattutto un uomo di scienza), dalla cerchia di coloro che la storia delle patrie lettere annovera fra gli artefici del verso, quando si pensi che, se un frutto veramente saporoso ci è dato di cogliere in quella specie di «Arcadia scientifica» che tanto abbondantemente fiorì nell'ultimo '700, questo frutto è maturato proprio dall'estro poetico... del sunnominato professor Mascheroni Lorenzo, matematico insigne.

La qual cosa, se non altro, può considerarsi come una delle tante riprove che la poesia non è poi quel vaneggiar da «perdigiorno» che il «vulgo sciocco» si è sempre ostinato a credere che essa sia: visto che anche i matematici vi si accostano non soltanto in veste di spettatori, ma in funzione di attori veri e propri, e, per di più, innamoratissimi dell'arte loro.

Chè il Mascheroni, anche se non assunto alle alte vette del Parnaso, un posticino fra «i minori» della nostra letteratura se l'è pur sempre guadagnato; non solo, ma, fra questi minori, s'è anche saputo inalzare di qualche pollice al di sopra dei tanti poetini sfringuellanti del secolo XVIII, i quali, malgrado le frustate letterarie di «Aristarco Scannabue», e i nobilissimi esempi del «fiero Allobrogo» e dell'arguto «precettor d'amabil rito», continuavano pur sempre nei loro lirici vaneggiamenti ad uso e consumo di nozze, nascite, morti e monacazioni.

Ora, che del male del secolo il Mascheroni non risentisse contaminazione alcuna, sarebbe assurdo affermarlo. Ma sta di fatto ch'egli seppe guidare la sua Musa anche per certi sentieri un po' meno agghindati e convenzionali di quelli che non

fossero i sentieruoli artificiosamente costrutti del «Bosco Parrasio», e, quindi, al di fuori di certe leziose «pastorellerie», le quali, indubbiamente, han sempre arrecato quanto più si possa immaginare di danno alla sincerità e alla serietà della vita e dell'arte.

La poesia didascalica, rivolta più che a fini morali a scopi scientifici, s'era accaparrata invero — nella seconda metà del secolo XVIII — un numero ben più cospicuo di cultori di quanto non le si convenisse. Ma quant'acqua stagnante fra le poche sorgenti veramente capaci di recare il sollievo di un confortevole sorso! Nulla, proprio nulla in quello scorcio di secolo, e nel genere citato, che meriti una doverosa segnalazione, se non il già menzionato saporoso frutto del Mascheroni, vale a dire il di lui «Invito a Lesbia», elegantissima epistola in endecasillabi sciolti, per i cui soli pregi lo scienziato potè chiamarsi infatti, e a buon diritto, anche poeta.

Nato presso Bergamo, il Mascheroni studiò in quel seminario, e alla sola età di diciotto anni fu nominato professore di umane lettere. Insegnò da prima retorica e filosofia a Bergamo, e quindi letteratura greca nell'Università di Pavia, ma, essendogli nell'età di ventisette anni capitato nelle mani un libro di matematica, lo lesse con avidità, e concepì per questa scienza tanta passione, che rinunciò, per applicarvi, a tutti gli altri studi. I suoi progressi furono rapidissimi, e in breve ottenne anche una cattedra di geometria. Da retore divenne matematico. Scrisse molte opere scientifiche, fra cui un trattato «Sulle curve che servono a delineare le ore ineguali degli antichi sulle superfici piane», un secondo dal titolo «Nuove ricerche sull'equilibrio delle volte», un terzo sul «Calcolo differenziale», un quarto sulla «Piramidometria», e un quinto sulla «Geometria del compasso»: interessantissima opera — tradotta anche in francese, dal Ca-

rette, nel 1798 — con la quale l'autore riesce a dimostrarti come e qualmente con il solo ausilio della sesta, e senza ricorrere ad altri strumenti, si possano risolvere numerosi, svariati e complicati problemi.

E scrisse in versi: canzoni, sonetti, epistole, elegie, epigrammi, sermoni. Noto, fra questi ultimi, quello intitolato «Sulla falsa eloquenza del pulpito», arguta satira contro i difetti di certi oratori sacri. Notevolissima, fra le epistole, quella già cennata dell'«Invito a Lesbia», in cui egli immagina di guidare la contessa Paolina Grismondi (in Arcadia Lesbia Cidonia), in una visita ai laboratori, ai gabinetti scientifici, ai musei e all'orto botanico dell'Università di Pavia: e lo fa con tanta eleganza descrittiva, con sì squisita dignità di forma e pariniana nobiltà e vigoria di verso, da raggiungere davvero, in questo suo componimento, quel perfetto livello di maturità artistica che concordemente critici e commentatori hanno sempre rilevato in lui.

Eletto deputato al corpo legislativo della Repubblica Cisalpina, ed inviato a Parigi per concorrere alla compilazione del nuovo sistema di pesi e misure, si fece quivi amare da tutti i dotti per la mitezza de' costumi e per la modestia, compagna ordinaria de' sommi ingegni. Senonchè pare che una soverchia applicazione nuocesse alla di lui salute, e nel Luglio del 1800, a soli cinquant'anni, la morte lo rapì, davvero immaturamente, e alle scienze e alla poesia.

E fu proprio questa sua improvvisa dipartita ad ispirare al celeberrimo ravennate Vincenzo Monti quel famoso canto che s'intitola al nome del celebre bergamasco, la «Mascheroniana».

E' risaputo come in essa il Monti immagini che lo spirito del Mascheroni, volando al cielo, s'incontri con gli spiriti d'illustri e generosi Lombardi, che di poco lo avevano preceduto nel supremo trapasso, e, ragionando con essi, deplori gli eccessi di certe «folle demagogiche» e di certi «mercanti di libertà», auspicando alla Patria tempi e fortune migliori.

Questa cantica che per bellezza di immagini, per vigoria di stile e per fierezza di metro dantesco non la cede alla «Basvilliana», è certo l'elogio più alto che poeta potesse fare a poeta.

Al Mascheroni Vincenzo Monti la dedicò poi con le seguenti parole:

Insigne matematico, leggiadro poeta ed ottimo cittadino, egli ha giovato alla Patria, illustrandola coi suoi scritti, conquistando nuove e peregrine verità all'umano intendimento, provocando con gli aurei suoi versi il buon gusto nella primogenita e più sacra di tutte le arti, nella quale son pochi tuttora i sani di mente e molti i farnetici e ciurmadori. Egli ha giovato finalmente alla Patria lasciandone l'esempio delle sue virtù: benefici tutti meno strepitosi, gli è vero, ma più cari e d'assai più durevoli che tanti altri partoriti o per valore di armi o per calcoli di mercantile e sempre perfida e scellerata politica».

Che dire di più, per onorare il Mascheroni nel secondo centenario di sua nascita e nel centocinquantenario di sua morte?

L'elogio del poeta al poeta è così perfetto che, ad aggiungervi una sola parola, ci sembrerebbe davvero di commettere un peccato di presunzione.

ARMANDO MOLINARIS



CINEMATOGRAFIA DIDATTICA

Il questionario proposto dal Provveditorato agli Studi è stato oggetto da parte degli insegnanti delle scuole elementari di una attenzione veramente encomiabile.

Sono pervenute al « Centro Ricerche e Studi » più di cento relazioni, che possono considerarsi 170 almeno, dato che molte di esse erano sottoscritte da tre o quattro insegnanti.

E' da notare subito l'assenza completa degli insegnanti delle scuole medie inferiori e superiori. Il questionario, è vero, si rivolgeva soprattutto alle scuole elementari, ma è fuor di dubbio che nella scuola media il cinema didattico non incontra ancora molto favore. Le ragioni sono molteplici, ma la principale ci sembra la diffidenza, che domina molti degli insegnanti della scuola media, per tutto ciò che sa di nuovo.

Tornando al questionario, è degno di elogio l'entusiasmo di molti insegnanti per questo nuovo ausilio didattico. Era ora di convincersi che ogni tempo ha le sue esigenze, e a queste nuove esigenze non si può rispondere se non con metodi nuovi e con strumenti nuovi.

Scrisse un grande teorico del cinema che questa è l'epoca della « visività »: il mondo oggi sente per « immagini »; la parola appare spesso insufficiente di fronte alla straordinaria capacità visiva degli strumenti moderni. Incidentalmente si può notare che il dilagare dei giornali a « fumetti » e dei settimanali a rotocalco, rigurgitanti di fotografie, sono più che il portato d'una moda, ma quasi il sintomo eloquente d'uno stato di cose, che non può essere cambiato con barzellette o rimpianti dei tempi passati. Le lamentele e le chiacchiere sono sterili.

Il dovere di coloro cui è affidato il delicato incarico dell'educazione non è quello di sorridere o di reprimere su queste caratteristiche della gioventù contemporanea, ma di studiare il fenomeno per arginarlo e soprattutto per convogliarlo

e piegarlo verso il bene. Non si tratta di sradicare questo gusto ormai così connaturato, ma di educarlo. In altre parole se esistono dei films immorali, non è logico nè giudizioso pensare a sopprimere il cinema, ma piuttosto volgere ogni cura affinché, mediante l'educazione visiva, il pubblico senta sempre meno il richiamo dell'immoralità a vantaggio delle cose belle, nobili ed istruttive.

Il cinema didattico, come giustamente hanno capito molti insegnanti, non è semplicemente un ausilio didattico, ma porta in sé la possibilità di essere, in mano degli insegnanti intelligenti, un potente mezzo di educazione morale.

Il cento per cento degli insegnanti ha risposto affermativamente alla domanda se il cinema debba essere considerato un sussidio didattico utile. Sulla seconda domanda ci sono, ovviamente, risposte diverse circa le materie che possono meglio avvantaggiarsi di tale sussidio.

Per quanto riguarda le Scienze e la Geografia sono tutti d'accordo. Fra le materie utilizzabili il 45 per cento ha incluso la Storia, il 70 per cento l'Educazione morale, il 35 per cento Nozioni varie, il 3 per cento la Matematica, e l'uno la Religione.

Alla quarta domanda, se cioè qualsiasi documentario possa costituire un sussidio didattico, tutti hanno risposto affermativamente, tenendo presente forse, giustamente, che qualsiasi documentario, come, in un certo senso, qualsiasi lettura può essere utile, almeno perchè arricchisce la fraseologia e la terminologia; ma bisogna proporsi sin dove arrivi questa utilità, e se i danni collaterali non la neutralizzano.

Alla seconda parte della stessa domanda, se cioè il film pedagogico debba servirsi d'una speciale tecnica didattica, molti hanno risposto, cosa strana in verità, negativamente. Le ragioni sono forse da ricercarsi nel fatto che il cinema, come mezzo espressivo, è ancora per molti una novità, e molti non sospettano neppure che abbia una sua grammatica.

e una sua sintassi, come il comune linguaggio letterario. E come, ovviamente, non si può scrivere una tragedia allo stesso modo d'una favola sceneggiata per bambini, così avrebbe dovuto essere evidente che i documentari per la scuola devono necessariamente poggiare su una speciale tecnica didattica. I films spettacolari stessi, per ogni genere, si servono d'una tecnica speciale, di un linguaggio cinematografico diverso, anche se queste differenze sfuggono al pubblico, ma non ai tecnici e ai produttori.

Alla domanda quali fossero i risultati di tali proiezioni, quasi tutti hanno risposto di essere più che soddisfatti. Sull'altra, se il commento debba essere fatto prima o dopo la proiezione, pochi ritengono utile farlo prima; molti preferiscono dopo. Tutti sono d'accordo nel dire che occorre un « apposito commento » dell'insegnante.

Come era da prevedersi per la sesta domanda, riguardante come debba avvenire la proiezione se dinanzi ad una classe o anche a più classi, nella quasi totalità mostrano di preferire la proiezione per sin-

gole classi. Nella sesta domanda era incluso un particolare concernente l'elaborazione dei risultati dell'osservazione degli animali. Si trattava di precisare quando si ritenesse opportuno fare questa elaborazione: subito dopo la proiezione o dopo qualche intervallo? (e quale in questo caso?). Molti hanno risposto « subito dopo », mentre altri hanno risposto molto evasivamente con un « dopo ». Dopo un giorno? due? tre?

La precisazione, in questo caso, poteva aver valore.

L'ultima domanda (quale organizzazione daresti al cinema didattico) era piuttosto vasta, e quindi le risposte sono alquanto vaghe.

In complesso, tirando le somme, bisogna prendere atto dell'entusiasmo degli insegnanti, e della serietà con cui è stato affrontato il questionario. Molti non si sono limitati a delle concise risposte, ma hanno inviato delle lunghe relazioni, ricche di spunti e di considerazioni. Di alcune di esse ci occuperemo più a lungo la prossima volta in un cordiale scambio di idee e di chiarimenti.

Salvatore Chiolo

LIBRI E RIVISTE PER LA SCUOLA

LA SCUOLA SOVIETICA DAL 1917 AD OGGI

Gli insegnanti, che hanno l'abitudine di soffermarsi davanti alle vetrine dei librai, di recente vi hanno vista esposta, fra le ultime novità, la « Storia della scuola sovietica » di Luigi Volpicelli, che la Casa Editrice « La Scuola » di Brescia offre in bella edizione ai lettori.

L'attualità dell'argomento, accresciuta dal fatto che proprio ora si sta faticosamente varando la riforma della nostra scuola, e la personalità dell'autore, che è uno dei più noti pedagogisti nostri, hanno destato negli uomini di scuola il più vivo interesse per quest'opera.

L'attenta lettura dell'ampio volume non li ha delusi. Questa del Volpicelli è veramente un'opera che rimarrà di fondamentale importanza per la conoscenza di quanto nel campo scolastico è stato compiuto nel decorso trentennio dalla Rivoluzione russa.

Anche se potrà sembrare un po' prolissa e confusa. La sua pesantezza, che spiacerà a molti lettori, è dovuta, non tanto alla larga parte che vi è fatta alla statistica e alla citazione di passi di relazioni di Autorità scolastiche russe e di giudizi di pedagogisti sovietici e stranieri, quanto alla necessità di dare un'idea esatta della tumultuosa, rapida e spregiudicata mutevolezza dell'organizzazione della scuola russa, che, specialmente nel periodo che va dal 1918 al 1934, è andata avanti a zig zag per vie molto diverse e discordanti.

Solo un popolo come il russo, con la sua ascetica impassibilità, il suo caratteristico fatalismo e il suo facile conformismo, poteva pazientemente adattarsi a tante prove.

* * *

Il primo esperimento scolastico della Russia sovietica, dovuto, in buona parte, al Lunaciarsky, il più universitario, creati in gran numero

cerebrale degli intellettuali russi, è del 1918.

La nuova scuola, tentando di realizzare l'ideale anarchico, mirava alla formazione della personalità, cioè al libero sviluppo dell'uomo in tutte le sue energie e capacità e si incentrava sul lavoro, concepito come attività pratica e cultura insieme, in modo che in essa risultasse fusa la scuola di cultura e la scuola professionale, che veniva abolita, e per essa sparisse il dualismo tra lavoro manuale e cultura, tra intellettuali e lavoratori.

Tale scuola, con istruzione uguale e la più alta possibile, doveva essere unica, gratuita e obbligatoria fino al diciassettesimo anno. Vi dovevano essere eliminati gli esami, i voti e i compiti domestici. Gli insegnanti, il personale addetto, gli alunni e le organizzazioni operaie interessate alla scuola, eleggevano il Soviet scolastico, che aveva compiti assai vasti, perché ogni scuola, pur legata al centro era autonoma.

Si ebbero allora i seguenti gradi di scuola: i giardini d'infanzia per i fanciulli dai 6 agli 8 anni; una scuola unica, articolata in scuola di primo grado (elementare), quinquennale (dall'ottavo al tredicesimo anno), e di secondo grado (media), quadriennale (dal tredicesimo al diciassettesimo anno); infine le scuole universitarie, che furono aperte a tutti i cittadini oltre i sedici anni.

Siccome i nuovi studenti, per la loro assoluta impreparazione, non potevano trarre nessun vantaggio dalle lezioni e, sfiduciati, disertarono le aule, si istituirono Facoltà operaie, triennali, che fornissero una istruzione preliminare, da controllarsi alla fine del corso con un esame di licenza, e si impose l'esame di ammissione per tutti gli altri che intendevano di iscriversi agli istituti

in ogni centro dell'URSS.

E' questa la Scuola del Comunismo di guerra (1918-1923). I suoi risultati non potevano non essere negativi: prevaleva il teorismo, l'astrazione e nella realtà una mera empiria. Mancavano le precise direttive e, per la tragica situazione della Russia di allora, i mezzi e il tempo che sarebbero stati necessari per il più elementare funzionamento della scuola.

Nella seconda metà, ad un dipresso, del primo decennio della rivoluzione, cioè negli anni dal 1923 al 1928, in cui la rivoluzione bolscevica, vinta, verso la fine del 1922, la guerra civile, teneva ormai saldamente il potere e si accentuava la necessità di trasformare la rivoluzione in opera di governo e quindi di serrare tutta la vita nell'organizzazione di uno stato dittatoriale burocratico, si andò determinando una nuova struttura della scuola.

Con la legge del 1923 essa venne sottoposta alle direttive dello Stato comunista, che ne volle disporre direttamente per farla divenire lo strumento dell'educazione comunista della nuova generazione, che doveva essere messa in grado di instaurare definitivamente il comunismo. Ogni insegnamento privato venne allora abolito e, centralizzato il governo della scuola, il Soviet scolastico fu ridotto ad un organo consultivo agli ordini del direttore.

Sempre per la legge del '23 la Scuola Sovietica venne ad avere un ordinamento nuovo. Il primo corso fu abbreviato a quattro anni, mentre il secondo corso fu esteso a cinque anni, ma suddiviso in due corsi ben distinti: uno triennale ed uno biennale. Ciò perchè, essendo impossibile creare nella quantità necessaria scuole complete di nove anni in tutta la Russia, da un lato si potranno avere almeno scuole elementari di quattro anni, assolve le quali, gli alunni saranno in grado di iniziare al più presto la preparazione professionale o nei corsi superiori triennali e biennali, se potranno proseguire gli studi nel corso superiore, oppure nelle scuole professionali, aperte allora in gran numero nelle fabbriche per sopperire ai bisogni dell'industria, nelle quali ai ragazzi verrà tuttavia offerta la possibilità

di accrescere la loro cultura generale; dall'altra si potranno avere scuole di secondo grado settennali, composte dalla scuola quadriennale del primo corso e del triennio del secondo corso, dove non sarà possibile aprire scuole di secondo grado novennali, formate dalle scuole quadriennali del primo corso e da quelle triennali e biennali del secondo.

Coi successivi decreti del 1926 e '27 si ebbe la più grande novità scolastica di questi anni: la costituzione dei Tecnicumye, coi quali venendo incontro ai bisogni del paese, si crearono, sulla base di una modesta e rapida preparazione professionale, nuovi istituti di addestramento, divisi in sei tipi, per specialisti medici: furono essi a fornire i maestri, i sanitari (ostetriche, farmacisti), i capifabbrica, gli agronomi, i ragionieri, i direttori di aziende, di cui la Russia aveva grande bisogno.

Col nuovo ordinamento scolastico si rinunciò però alla scuola unica: infatti da una parte si ricreò il dualismo della scuola elementare e della scuola media, dall'altra si ebbero di nuovo scuola di cultura e scuole di addestramento. In questo frazionamento della scuola unica in una grande quantità di scuole si credette di salvare il principio, permettendo a tutti, almeno in teoria, di accedere ai più alti gradi di istruzione.

In questi anni fu prescritto di impartire l'insegnamento in tutte le scuole, di primo e di secondo grado, diremmo noi elementari e medie, secondo il nuovo metodo di complessi, con l'adozione del quale si credette di aver distrutto l'ordine culturale e l'impalcatura della vecchia scuola.

Complesso fu detto questo insegnamento, perchè in esso si fuse ogni disciplina e con esso si giunse a una nuova sistemazione di tutto il complesso del sapere.

Siccome il lavoro — si disse — è la base della vita scolastica, ad esso deve essere organicamente collegato tutto l'insegnamento. Il lavoro infatti da un lato rappresenta la lotta che l'uomo sostiene con la natura per dominarla, dall'altro determina le relazioni sociali. Il lavoro dunque si può connettere e fondere da una parte con lo studio delle leggi della natura e quindi della matematica, della fisica, delle scienze

naturali ecc., dall'altra con lo studio dei problemi sociali, cui il lavoro dà luogo, quindi della storia e delle discipline affini. P. es.: nella terza classe della scuola di primo grado oggetto d'insegnamento era la vita di lavoro, cioè l'economia della regione. Le ricerche, le questioni che tale tema impone danno luogo da una parte ad insegnamenti elementari di fisica, chimica, agricoltura, industria, miniere, vie di comunicazione, dall'altro ad insegnamenti relativi alle istituzioni della regione, presenti e passate. Lo stesso metodo fu seguito nelle scuole di secondo grado, dove i complessi furono sviluppati fino a toccare le questioni della realizzazione scientifica della produzione. Così tutte le vecchie materie d'insegnamento, la lingua materna, la matematica, la fisica, la geografia, la storia, il lavoro manuale, ecc. si fusero in questo unico e complesso insegnamento, entrandovi grazie alle esigenze che il tema del lavoro poneva al ragazzo.

L'insegnamento complesso, per sé valido e giusto, a contatto con la realtà della scuola, specialmente di grado superiore, non diede buona prova. Non permetteva ai ragazzi un'assimilazione ordinata degli elementi del sapere, rendeva lo studio frammentario, enciclopedico, generava confusione. Nella maggior parte delle scuole l'insegnamento continuava a svolgersi nel vecchio modo secondo le singole materie, fuori dei complessi, oppure senza interiore sistematicità; raccolto solo artificialmente ed estrinsecamente. Nel 1933 l'insegnamento collegato fu decisamente eliminato.

Con la pubblicazione dei programmi del 1927, che vennero applicati nel nuovo anno scolastico 1927-28, ebbe inizio nella scuola sovietica un nuovo periodo, che andò fino al 1933, l'anno in cui finì il primo Piano quinquennale. Fu un periodo di transizione.

In questi anni la dittatura si consolidò sempre più e col primo piano quinquennale (1929-34), superando, grazie alle immense ricchezze naturali della Russia, difficoltà tremende, come la terribile carestia che affamò il paese durante gli anni 1931-33 e l'opposizione dei contadini

ricchi, i kulaki, che in una guerra umana furono sterminati, creò, con uno slancio furioso, l'economia sovietica e con essa la grande Russia.

Anche la scuola venne fatta entrare nel formidabile ingranaggio del piano quinquennale.

Per industrializzare nel più breve tempo possibile la Russia, occorreva un'immensa quantità di operai qualificati, di tecnici, di ingegneri. Si doveva dare e molto rapidamente la scuola, che a tale scopo dovette trasformare tutta la sua organizzazione. Ciò fu fatto appunto coi Programmi stabilizzati del 1927, del 1930 e infine con quelli, molto importanti, del 1932.

A capo della scuola, allontanato il teorico Lunaciarsky, fu messo un generale, il Bubnov, il quale centralizzò ancor più rigidamente l'intero organismo scolastico.

In tutte le scuole, in quelle del primo e del secondo corso e in quelle universitarie, la cultura generale fu postposta al lavoro produttivo.

Le scuole settennali, pur rimanendo scuole di cultura generale, furono ordinate in modo da orientare contemporaneamente i giovani, nei distretti industriali verso le scuole professionali d'officina, in quelli agricoli verso le scuole professionali agricole, in altri distretti verso scuole in cui venivano specializzati come imprenditori di costruzioni o come impiegati qualificati.

Le scuole novennali conservarono il carattere di scuole di cultura generale, che preparano alle scuole universitarie, ma, aboliti tutti gli studi superflui, orientarono anch'esse gli alunni verso una specialità, cosicchè quelli che non passavano agli istituti superiori, con un anno di tirocinio, diventavano tecnici qualificati. In tal modo le scuole novennali a poco a poco erano assimilate ai tecnicumye. Per permettere all'alunno di continuare a frequentare le scuole durante il tirocinio, alla scuola novennale fu aggiunto qua e là un decimo anno: così sorse una scuola decennale, che con la legge decisiva del 1934 sarà definitivamente riconosciuta e sarà considerata come scuola fondamentale per l'iscrizione all'università.

Anche gli studi universitari, ridot-

ti da quattro a tre anni, furono orientati verso la produzione di specialisti. Allora gli istituti superiori si moltiplicarono enormemente, sia creandone di nuovi, sia spezzettando quelli già esistenti in Istituti autonomi (l'Università di Leningrado p. e, si divise in 44 specialità particolari!); cosicchè essi in due anni, dal 1929 al 1931, salirono da 129 a 530. Siccome le Università furono ridotte a mere scuole professionali, si crearono numerosi Istituti scientifici, subordinati tutti all'Accademia delle scienze, il massimo organo culturale sovietico, realizzando la pianificazione della scienza.

Se elevatissimo era il numero delle scuole, minimo era quello degli insegnanti di cui si poteva disporre. Ma questi vennero creati rapidamente con mezzi molto spicci.

I nuovi docenti per le scuole di primo grado furono tratti dagli Istituti magistrali, da alunni, talvolta anche non licenziati, della scuola settennale, preparati con un corso di tre mesi, in certe zone perfino da persone che non avevano compiuto che la scuola elementare con corsi di preparazione di due mesi.

Gli insegnanti per le scuole di secondo grado (ne occorreavano 30000) si trassero dai magisteri, dai licenziati della scuola novennale, pei quali furono organizzati corsi accelerati da quattro a nove mesi, dalla classe degli ingegneri ed agronomi, dai migliori maestri della scuola inferiore.

Naturalmente l'impreparazione dei docenti era grande e quindi l'insegnamento molto scadente.

Numerosi ed evidenti erano i difetti della scuola d'allora; si cercò di ripararvi coi programmi del 1932.

Si volle anzitutto superare il puro

professionalismo, inserendolo nel piano di una cultura generale. E, perchè gli alunni ricevessero dalla scuola un corredo sicuro di conoscenze generali indispensabili per la preparazione professionale, fu fissato in modo preciso il programma per tutte le materie necessarie alla cultura generale. Per la prima volta si rese obbligatorio l'insegnamento di una lingua straniera; con lo scopo di agevolare la diretta conoscenza della scienza e della tecnica capitalistica e un più stretto contatto coi partiti comunisti dell'estero. In modo curioso fu ordinato lo studio della storia letteraria; fu divisa in tre grandi periodi: feudale, borghese, proletario. Il classicismo — fu affermato — riflette il sicuro dominio dell'aristocrazia; il romanticismo è il prodotto della borghesia avviata al suo sicuro trionfo; il simbolismo rispecchia la decadenza della borghesia, vicina ormai al tramonto, si rifugia in un mondo di sogni per cercare di dimenticare la dura realtà.

Poi, sempre per migliorare l'organismo scolastico, vennero restaurati gli orari, ristabiliti gli esami per la promozione alla classe superiore e comminate sanzioni agli scolari indisciplinati.

Infine il lavoro fu subordinato agli scopi informativi ed educativi della scuola. Gli alunni vi avrebbero atteso nel laboratorio della scuola, nelle officine, negli uffici studi, nei magazzini di vendita, in modo che, sempre viventi da veri operai una vita operaia, avrebbero seguito tutte le fasi della produzione. Così per tale unione di teoria e di pratica, sarebbe stato risolto il rapporto tra cultura e lavoro. (continua)

P. O.

ALDO AGAZZI: *EDUCARE*, Corso di storia della pedagogia. — Ed. «La Scuola», Brescia, vol. I, pp. 164, L. 300; vol. II, pp. 386, L. 700; vol. III, pp. 446, L. 840.

Questo corso di storia della filosofia e della pedagogia dall'antica Grecia ai nostri giorni, presenta notevoli caratteristiche degne di essere messe in rilievo. L'autore conosce le esigenze del maestro perchè ha insegnato a lungo nelle scuole elementari e perciò sa che cosa il maestro desidera e quali sono le deficienze della cultura specifica di questo. Ha compilato così questo corso uscendo un po' fuori dalle linee solite: ha dato maggior importanza allo sviluppo del pensiero nelle epoche moderna e contemporanea mentre ha ridotto al minimo indispensabile la trattazione del pensiero antico e medioevale che è stato giustamente ridotto a una pura e semplice introduzione del pensiero moderno e contemporaneo. Conscio della necessità di essere chiaro per essere compreso bene dagli studenti a formazione intellettuale immatura presenta il pensiero greco in forma strettamente organica sviluppando il pensiero dei grandi autori prima e delle scuole poi, in forma sintetica. L'educazione viene presentata nel suo assieme eliminando le solite frammentarietà, specie per quanto riguarda la educazione greca. Presenta cioè una logica sintesi e così abitua lo studente a inquadrare logicamente il pensiero esposto negli altri due volumi. Altro pregio di questo corso è la citazione di brevi e significativi brani di pedagogisti e filosofi, utili a chiarire le idee già esposte e soprattutto necessari per abituare alla lettura diretta degli autori. Il terzo volume esamina in modo esauriente il pensiero dell'otto- e novecento, dando le linee generali di tutti i movimenti pedagogici e illustrando esaurientemente educatori, pedagogisti e metodi italiani e stranieri con un'ottima presentazione critica. E' consigliabile l'acquisto a tutte le biblioteche magistrali che fossero sprovviste di opere più vaste ed egualmente aggiornate.

R. LIVINGSTONE: *LA CRISI DELL'EDUCAZIONE CONTEMPORANEA*. — Ed. «La nuova Italia», p. 142, L. 300.

NEA. — Ed. «La nuova Italia», p. 142, L. 300.

Piace nel Livingstone questo suo sfoggio di cultura umanistica che anima le pagine chiare e persuasive di questo libro che mette i punti su varie questioni tuttora prive di soluzione nella pedagogia contemporanea. Fa sentire questa crisi che non è solo dell'educazione ma di tutta la nostra civiltà. Sentiamo il malessere di chi si trova ad una svolta decisiva e vuol trovare una via sicura anche se le sue forze non glielo consentono. Sotto la guida sicura del L. noi possiamo affrontare il problema della formazione del cittadino della nostra epoca.

F. BETTINI: *I PROGRAMMI DI STUDIO DAL 1860 AL 1945*. — Editrice «La Scuola», Brescia, Pagine 246, L. 500.

E' questa la più chiara presentazione dei programmi di studio per le classi elementari che si sono susseguiti in Italia dal 1860 in poi. La indiscussa competenza del Bettini è la più forte convalida. Qui non vengono riprodotti pedissequamente le varie stesure dei programmi, si fa notare invece il successivo adattarsi dei programmi alle esigenze delle correnti pedagogiche e alle necessità degli aggiornamenti didattici. C'è in questo libro tutta la storia educativa in Italia degli ultimi cent'anni. Il libro si divide in due parti distinte: l'introduzione storica e la presentazione dei vari programmi. Nell'introduzione è presentata in sintesi la storia della scuola primaria del nostro Risorgimento nei singoli stati, mettendo in evidenza le varie differenze e facendo risaltare i motivi relativi.

Il volume può rappresentare un primo schema di storia della nostra didattica e per la logica suddivisione in tre periodi: il primo (1860-1867) precede il positivismo, il secondo (1888-1905) è il periodo del massimo rifiorire del positivismo, il terzo (1923-1945) rappresenta il rifiorire dell'idealismo. I periodi sopraindicati sono limitati nel tempo dalla promulgazione dei vari programmi.

Il libro comprende tre brevi profili del Gabelli, dell'Ardigò e dell'Orestano completati da notizie sugli altri pedagogisti che più o meno hanno influito sulla compilazione dei diversi programmi di studio. Un cenno particolare meritano le chiare osservazioni sulle premesse e sulle avvertenze ai programmi stessi. La ultima parte del volume contiene i programmi con premesse, istruzioni ed avvertenze entrati in vigore nel 1888, nel 1894, nel 1905, nel 1923 e successive modificazioni. Sarebbe stato utile riprodurre anche il testo dei programmi del 1934 e quelli attuali per offrire una documentazione più completa.

Questo studio sui programmi per le scuole elementari supera di gran lunga gli altri consimili e per la serietà e competenza indiscusse dell'autore e per la chiarezza di esposizione e per la imparzialità del giudizio.

Tutte le biblioteche magistrali dovrebbero esserne provviste.

A. BERTOLINI: LA SCUOLA UNICA PLURICLASSE. — Ed. «La Scuola». Brescia, 1950, pp. 44, Lire 100.

Questo agile libretto fa parte della collezione «Scuola che si rinnova» che la benemerita casa editrice «La Scuola» di Brescia ha testè lanciato col libro dell'Azzanesi Od-di sulle prime esperienze del metodo naturale. Come annota il Mazza nella prefazione la scuola unica pluriclasse è un buonissimo aiuto per il rinnovamento della scuola, imperniato sul metodo naturale. Lo autore ci presenta un'introduzione polemica e tratta in brevi capitoli i seguenti argomenti: Scuola pluriclasse, assurdo pedagogico?, Organizzazione della scuola unica, La scuola pluriclasse con due, tre, quattro insegnanti, Le occupazioni autonome, Gli insegnanti, L'orario didattico settimanale, Orari per le scuole a due insegnanti.

La pluriclasse rappresenta un energico antidoto contro il sistema informativo ancora vigente in troppe nostre scuole e non è affatto una mostruosità pedagogica se le più civili nazioni europee l'hanno introdotta da decenni nei loro ordinamenti

scolastici e se nel Trentino funziona da più di un secolo con risultati pienamente soddisfacenti. Assai chiari ed utili sono i capitoli sulle occupazioni autonome degli scolari e sulla compilazione dell'orario settimanale delle lezioni.

Mentre da tante parti si lancia il crucifige contro queste scuole, che sono sì faticose, ma anche assolutamente indispensabili per debellare l'analfabetismo dei piccoli centri, è giusto che si levi a difenderle anche la voce di chi le ha sperimentate e di chi ha visto i risultati sempre buoni ottenuti quando l'insegnante preposto sapeva far scuola. Concludo con questo pensiero dell'autore «Se l'insegnante è ben preparato e è assistito da un direttore che conosca e apprezzi il lavoro dell'insegnamento contemporaneo a più classi, i risultati non possono che essere buoni. Si tratta di accostarsi a tali scuole non solo animati di entusiasmo e di fede, ma animati da una preparazione tecnica che aiuti a risolvere i numerosi problemi di ordine organizzativo e didattico». Il volumetto riesce di grande utilità non solo a chi ha due o più classi abbinate, ma anche per le monoclasse perchè la tecnica dell'insegnare è sempre una, valida per tutti i tipi di scuola.

A. AGAZZI: PANORAMA PEDAGOGIA DI OGGI. — Ed. «La Scuola». Brescia, pp. 156, in 8°, L. 450.

Il volume dell'Agazzi è esauriente e conciso nell'esposizione; evita gli estremi rappresentati da esposizioni troppo succinte e frettolose o da opere di vasta mole troppo erudite e perciò assai pesanti per il lettore nonchè troppo costose. La trattazione è esauriente: ha inizio con un inquadramento storico che presenta in agili paragrafi i precursori, la pedagogia del Risorgimento, le correnti di pensiero più importanti: idealismo, positivismo, spiritualismo, neoidealismo, pragmatismo e neotomismo nonchè altre correnti minori. Prosegue con uno sguardo panoramico dell'educazione contemporanea, considerata soprattutto nei suoi riflessi economici, e ne prospetta le soluzioni: liberale, marxista e cristiana. Segue la presentazione

dei motivi dell'educazione nuova: attivismo, accentuazione del carattere nazionale e i centri d'interesse. Presenta quindi, con un chiaro profilo, i maggiori pedagogisti contemporanei: Laberthonnière, Gentile, Varisco, Vidari, Lombardo Radice, Tolstoj, Kidd, Newmann, Spalding, Mercier, Willemann, Paulsen, Scheider, Pffigjer, Dewey, Kerschensteiner, Natorp e Durkheim. Questi profili sono integrati dall'illustrazione dei nuovi metodi e delle scuole nuove dovuti all'iniziativa di M. Montessori, R. Agazzi, R. Steiner, O. Decroly, metodo dei progetti, Dalton Plan, sistema di Winetka, l'école de roches, l'imprimerie e l'école, la Rinnovata, la Montescia, metodo della squadra, ecc. La trattazione conclude con una sobria valutazione dell'educazione nuova dove viene messa in evidenza l'opera di Ferrière, Dévaud, Hessen, Förster, De Hovre, Maritain.

Il volume termina con una ricca nota bibliografica e con un utilissimo indice analitico degli autori, che facilita la ricerca e rende rapida la consultazione. Per dare un esempio della chiarezza sintetica della esposizione si trascrive la seguente conclusione: «L'espressione scuola attiva ha finito ormai per assumere tre accezioni fondamentali. Storicamente essa esprime l'itinerario percorso dalla scuola antitradizionalistica, dal Bovet, che usò per primo il termine fortunato, ai trenta punti del Ferrière, fino al sorgere via via delle scuole nuove (1889, A. Abbotsholme, 1890 del Dewey, 1889 Ecole des Roches, 1884-1904 scuole di Campagna del Lietz, 1907 Ecole de l'Ermitage, 1895-1920 Scuola di lavoro del Kerschensteiner, e poi: Imprimerie à l'Ecole, Cooperative Scolaire)».

Didatticamente essa esprime la istanza di un fondamentale e costante rinnovamento dei metodi di insegnamento e di educazione. Criticamente essa includendo il perdurare di quello che fu il suo stesso principio revisionistico nei confronti della scuola e della educazione del passato, implica, anche nei confronti di essa, una posizione valutativa e, ove occorra, di superamento; sicché, come un giorno fu necessario o provvido superare la scuola tradi-

zionalistica, oggi si deve eventualmente andare, anche, oltre la scuola attiva. Molti tra i pedagogisti ed i realizzatori stessi della scuola nuova (Spalding, Willmann, Dévaud, Förster, Hessen e Maritain) ci hanno già avvertito che la rivoluzione copernicana della scuola, per la quale il fanciullo è passato al centro, il maestro alla periferia, il programma da fine a mezzo; che la socializzazione del fatto educativo nel lavoro e nella comunità di ideali e di vita; che la psicologizzazione nei riguardi dell'alunno e della didattica sono principi fecondi, ma possono celare profondi pericoli. In questo nostro secolo ventesimo che si è dato il titolo di secolo della pedagogia, dopo che l'ottocento era stato chiamato il secolo del fanciullo, sono troppi coloro che tracciano disegni di educazione per i figli degli altri, e fidando troppo in principi astratti e parziali, assunti come se fossero reali ed assoluti. La regola migliore è sempre questa: l'educazione non si giudica dalle radici, ma dai frutti. I principi da cui si parte (libertà, bene comune, sapere, diventare se stesso) possono sembrare magnifici, ma quando portino a risultati inaccettabili, bisogna mutarli. L'educazione non può essere una avventura. La tradizione non deve essere sconfessata senza riflessione e senza valide motivazioni».

I pregi del libro consigliano l'acquisto.

DEWEY: ESPERIENZA E EDUCAZIONE. — Ed. «La nuova Italia», 1949, pp. 100, L. 250.

Molti considerano quest'opera del Dewey come il suo canto del cigno, apparve infatti per la prima volta nel 1938, cioè in piena senilità sia pure vigorosa. Giustamente annota il Codignola nella prefazione: «Come il Pestalozzi nel *Canto* il Dewey, a conclusione della sua lunga e feconda esistenza di filosofo e di educatore, rivolge in queste pagine uno sguardo d'insieme al movimento di riforma ch'egli ha promosso e, ribattendo con molta energia, i principi essenziali e vitali della propria pedagogia, non si perita di sfondarla dei rimessiticci e di sottoporre ad un esame critico serrato non po-

«che tesi di novatori che si richiamano a lui come maestro».

Chi vuole in succinto conoscere il pensiero del Dewey deve leggere attentamente queste pagine chiare e precise, che sono appunto il suo testamento spirituale.

CLARK: *EDUCAZIONE E RIVOLGIMENTI SOCIALI*. — Editrice «La nuova Italia». Firenze, pp. 96, L. 250.

Molti pedagogisti inglesi hanno trattato questo tema, soprattutto nel dopoguerra. Di questa notevole attività si son rese conto le nostre case editrici che ci hanno presentato ottime traduzioni e perfino collane, come ha fatto l'editore Garzanti. L'autore vuol ricostruire senza distruggere, anzi lavorando unicamente sul passato per trovare in questo riesame della società inglese le basi sicure del rinnovamento. Fa un riaccostamento quasi violento fra scuola e società e mette a nudo le reali deficienze dell'educazione contemporanea inglese, che non presenta quell'aderenza alla situazione storica creata dall'insorgere del rivolgimento industriale e democratico. Il Clark fa un consuntivo dell'educazione inglese sino ai nostri giorni e fissa le linee generali di un vasto piano di rinnovamento. L'opera merita la dovuta considerazione perchè ci addita nuove vie sperimentabili anche da noi.

LIVINGSTONE: *COMPITI DELLA EDUCAZIONE*. — Ed. «La nuova Italia». Firenze, 1949, pp. 100, Lire 250.

Questo autore inglese si fa leggere volentieri per la vivezza dell'esposizione e per quel suo innato bisogno di trovar riscontro in pagine sublimi di poeti e scrittori. Come pochi infatti sa conciliare la modernità, a volte sconcertante, di vedute con la dimestichezza più viva e sentita dei classici greci e latini. Il Livingstone ci presenta un nuovo umanesimo. C'è in lui il desiderio di formare il cittadino capace di affrontare in modo sicuro ciò che tutta la vita giornalmente presenta e di far sentire più lieve il peso di questa formazione. I titoli dei capi-

toli ci confermano questo duplice fine: educazione per il mondo moderno, L'educazione e l'addestramento del carattere, L'educazione per una democrazia civile, Del dire la verità.

E. MILANO: *IL CORRETTORE DEGLI ERRORI PIU' COMUNI DI GRAMMATICA E DI LINGUA*. — Ed. S.E.I. In 16°, pp. 212. Torino, L. 400.

Il volume, scritto per la Scuola media, è utilissimo per tutti quelli che sono preposti all'insegnamento della lingua italiana. Ci si trova di fronte a una vastissima esemplificazione degli errori più in uso, siano essi di carattere grammaticale o di sintassi, oppure di carattere strettamente regionale.

Il volume comprende una breve grammatica, 56 casi erronei di morfologia, 25 casi erronei di sintassi, 79 casi erronei sulla lingua e lo stile. Gli errori sono riprodotti con la frase completa errata, l'errore in corsivo, a fianco della frase vi è la parola corretta. Gli esempi sono sempre assai numerosi per ogni caso, circa una ventina, consistenti sempre in periodi brevi, facilmente riproducibili alla lavagna. Particolarmente utili sono gli esempi che riguardano l'uso dei verbi e delle preposizioni. Il libro è quindi assai utile.

P. SCOTTI: *LINEAMENTI DI PSICOLOGIA PEDAGOGICA*. — Ed. LICE, 1940. Pp. 212, L. 250.

Il volume contiene, in succinto, le nozioni fondamentali di biotipologia, igiene e psicologia applicata all'educazione. In particolare sono stati trattati i seguenti argomenti: Lo sviluppo del fanciullo, Lo sviluppo dell'adolescente, I biotipi, Cenni di endocrinologia, Dall'adolescenza alla vecchiaia, Igiene pedagogica, Un po' di patologia pedagogica, Collaborazione medico-pedagogica, Le moderne ricerche psicologiche, Il divenire dello psichismo, Psicopatie e anomalie psichiche, La personalità. Chiude il volume un utilissimo vocabolario di termini tecnici.

Il volume è dovuto alla penna agile e chiara di un docente di et-

nolog'a presso la Università di Genova, assai noto come volgarizzatore di materie scientifiche. I capitoli più interessanti e particolarmente utili sono gli ultimi quattro. Le illustrazioni non sono molto numerose, ma sono però assai chiare.

Il libro è assai utile perchè dà la possibilità al profano di conoscere con assoluta chiarezza una terminologia poco nota. E' un'ottima introduzione allo studio della persona umana nel periodo evolutivo e dal punto di vista educativo. Tra i molti libri astrattamente teorici questo presenta doti non comuni di chiarezza e di precisione. Il volume è particolarmente indicato per gli insegnanti che desiderino conoscere più a fondo i loro alunni anche dal lato fisico.

LA BIBLIOTECA DELL'EDUCATORE. — Ed. A.V.E. Milano. Pp. 64 la monografia, L. 100.

Sono apparse recentemente le prime monografie relative alla grande enciclopedia pedagogica diretta dal prof. L. Volpicelli, titolare della cattedra di pedagogia all'Università di Roma. La biblioteca dell'educatore comprenderà 120 monografie di 64 pagine ciascuna, salvo i numeri doppi; comprenderà otto volumi che tratteranno i seguenti argomenti: Educazione e politica, Problemi della pedagogia e dell'educazione, Problemi della scuola moderna, Problemi della didattica e la scuola nel mondo, Le correnti ideali della pedagogia, I grandi riformatori della pedagogia e la storia della scuola, Storia del costume educativo, Psicologia pedagogica e pedagogia emendatrice. L'originalità di questa enciclopedia sta nel fatto che si presenta in forma monografica anzichè in forma alfabetica come furono ordinati tutti i precedenti dizionari pedagogici apparsi in Italia: Credaro e Martinazzoli, Marchesini, Formigini Santamaria. Attualmente sono in vendita le prime monografie relative al primo e al secondo volume. Tra queste citiamo le seguenti:

R. NERI: SCUOLA E DEMOCRAZIA. Pp. 64, L. 100.

Sviluppa in modo esauriente il tema svolgendolo in dieci capitoli ai

quali è premessa un'introduzione. Inizia con un'introduzione storico-teoretica che comprende i primi quattro capitoli e prosegue con una trattazione sistematica dell'argomento concludendo con le applicazioni pratiche per ogni singola materia.

A. CIRIBILLI SPRUZZOLA: L'EDUCAZIONE DELLA DONNA. — Pagine 64, L. 100.

In quattro capitoli sviluppa i seguenti punti: Cenni di storia dell'educazione della donna, Valori essenziali nell'educazione della donna, Dati scientifici nell'educazione della donna, Cenni sulla pubertà e sull'adolescenza, Deduzioni sulla possibilità di un'educazione della donna, Funzioni di essa nella società.

E. TARRONI: FILMOLOGIA PEDAGOGICA. — Pp. 64, L. 100.

Presenta in modo organico il problema del film scolastico, inquadrandolo storicamente e geograficamente e ponendo in giusto risalto il valore didattico e sociale.

G. CATALFAMO: PEDAGOGIA E FILOSOFIA. — Pp. 64, L. 100.

In otto capitoli passa in rassegna i rapporti che intercorrono tra pedagogia e filosofia, mettendo soprattutto in evidenza gli autori più significativi con la citazione frequente dei loro brani più significativi.

A. SALONI: L'EDUCAZIONE INTELLETTUALE. — Pp. 64, L. 100.

Prospetta l'evoluzione del problema in tredici capitoli storicamente inquadrati.

Tutte queste monografie terminano con una buona nota bibliografica.

G. MONTESANO: EDUCAZIONE SESSUALE. — Ed. A.V.E. Milano, pp. 64 in 16°, L. 200.

Fa parte della Biblioteca dell'educatore, diretta dal prof. L. Volpicelli. L'argomento è trattato in modo esauriente e dà una chiara visione dell'interessante problema. La monografia è dovuta ad una delle migliori penne della psicologia educativa. La trattazione è fatta con ordine logico e in modo esauriente.

mettendo in rilievo i punti salienti, familiari e sociali. Lettura assai utile.

B. BRUNELLO: SCUOLA E SOCIALISMO. — Ed. A.V.E. Milano, 1950, pp. 64, L. 200.

Altra monografia della stessa collezione. Imposta il problema in modo storico e teorico insieme, partendo da Platone per giungere ai nostri giorni. La trattazione è esauriente e chiara e sviscera bene tutti gli argomenti.

R. ASSUNTO: EDUCAZIONE PUBBLICA E PRIVATA. — Id. pp. 64, L. 200.

L'autore imposta soprattutto il problema della scuola pubblica a cui fa riscontro, qua e là la scuola privata. Svolge l'argomento soprattutto il modo storico.

F. ALBEGGIANI: DIDATTICA DELL'INSEGNAMENTO FILOSOFICO. — Ivi, pp. 64, L. 200.

Questa monografia sviluppa l'argomento in modo sistematico, minuzioso, chiaro ed esauriente. Facilita la ricerca dei passi salienti con la suddivisione del lavoro in vari paragrafi. Considera la didattica di questo insegnamento in ogni singola scuola e conclude con una ricca bibliografia.

E. FERRAUTO: EDUCAZIONE FISICA. — Ivi, pp. 64, L. 200.

Il Ferrauto è noto per le numerose e chiare opere riguardanti l'educazione fisica. Espone lo sviluppo storico dell'educazione fisica facendo rilevare l'importanza che ad essa viene data nei principali stati del mondo.

E. SHEARMAN: L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI ALLA DEMOCRAZIA. — Ed. Garzanti. Pp. 130, L. 200.

L'editore Garzanti pubblica ora una nuova collana dedicata agli « Studi sociali », il volume dello Shearman è appunto il quarto del-

la serie. Scopo di questa nuova collana è quello di dimostrare l'utilità delle realizzazioni compiute in questo campo dagli altri Stati e, in modo particolare, dalla Gran Bretagna, specie in questo duro dopoguerra, tutto convulsi e agitazioni sociali, dovute a scarso senso sociale. Si pone così il perchè dell'educazione degli adulti, posto non solo dagli educatori ma anche dagli uomini politici e dalle associazioni sindacali. I provvedimenti educativi per gli adulti si rivolgono attualmente a due punti fondamentali. In primo luogo si deve considerare il lavoro, già ampiamente organizzato, degli istituti serali e dei collegi di tecnica ed arte istituiti dalle autorità locali. In secondo luogo è da tener presente l'attività di enti ufficiali interessati all'educazione degli adulti, che s'indirizza generalmente agli studenti più maturi, i quali portano nei loro studi l'esperienza della vita e il desiderio di essere illuminati su problemi sociali e personali, ed essa viene svolta seguendo generalmente il metodo della discussione. Oltre a queste, esiste una numerosa serie di attività a carattere educativo, sebbene occasionali e promosse da organizzazioni politiche e sociali indipendenti. Questi corsi sono frequentati soprattutto per l'efficacia del sistema di istruzione generale e il vigore dei movimenti sociali. L'obiettivo dell'educazione degli adulti è ampio come la società e vario come la vita. Non è un lusso, ma una necessità per il benessere individuale e sociale. E' vitale per la democrazia che la direzione del paese non divenga esclusivo dominio dello specialista, ma costituisca oggetto di studio e di riflessione da parte dell'uomo o della donna comuni, quotidianamente alle prese con la vita. E' vitale, specialmente per il movimento del lavoro, che l'industria e l'economia, l'amministrazione locale e le relazioni internazionali, i rapporti della scienza e delle arti con la società siano studiati da coloro nella cui vita si riflettono più direttamente, in un'atmosfera di libera indagine e discussione critica. L'educazione degli adulti può e deve mutare il sistema economico nel quale sono costretti a lottare per la vita. Tratta quindi in modo chiaro del-

l'organizzazione di questi corsi per adulti e in appendice riporta la legislazione relativa. Libro utile per chi si dedica all'educazione popolare.

L. STEFANINI: PEDAGOGIA E DIDATTICA. — Ed. S.E.I., Torino. Pp. 212 in 16°, L. 290.

L'opera si divide in due parti: pedagogia e didattica. Nella prima parte l'autore, assai noto nelle scuole per i suoi numerosi e chiari testi, prospetta le generalità facendo risaltare le distinzioni che esistono tra pedagogia ed educazione in ogni caratteristica e in ogni manifestazione. Nella seconda parte tratta della didattica generale e particolare per ogni singola materia, con l'illustrazione degli ultimi metodi di educazione.

L'educazione è l'attività che l'uomo esplica per trarre alla luce i valori più alti della sua natura. La educazione si fa scienza con l'esercizio della riflessione che, sulla base delle esperienze del passato, determina principi, norme, finalità conformanti all'ideale della formazione umana. Lombardo Radice diceva: «Educa te stesso se vuoi educare gli altri». Si può aggiungere anche: «Educa gli altri, se vuoi educare te stesso». L'unità dell'educazione è lo equivalente pedagogico e morale della unità della coscienza. L'educazione fisica resta sempre educazione di tutto l'uomo, ma con particolare riguardo alle condizioni organiche e fisiche sulle quali emerge e nelle quali si esprime l'iniziativa del principio immateriale e cosciente. L'educazione estetica sollecita nella coscienza dell'educando il suo fervore creativo, mettendolo in condizione di sentire anzitutto se stesso in tutto quello che pensa, fa e vuole, e quindi di suffragare con un intimo godimento ogni suo acquisto. Ma l'arte non basta all'educazione in quanto non basta alla vita. L'educazione del conoscere comincia con la sensibilità e prosegue con l'educazione del pensiero nei suoi elementi: induzione, deduzione, sintesi, analisi. L'educazione morale mira a formare una personalità, a essere se stessi e a esserlo pienamente. Si giunge così a formare una solida struttura morale che, pur senza irrigidirsi in con-

suetudini meccaniche e alimentando in sé fervide energie innovatrici, informa ogni sua azione ad una norma obbiettiva, sottoponendo le tendenze naturali ad una disciplina razionale. Ma l'educazione dell'uomo non è solo individuale, è anche sociale. Quando l'uomo diventa morale, è anche sociale. Dunque bisogna far crescere nel fanciullo il senso dell'io a mano a mano che s'allargano le sue esperienze sociali e fare che queste trovino una disciplina nel senso accresciuto della responsabilità personale. La vita intellettuale e morale dell'uomo investe anche la vita sociale: non solo ogni soggetto del conoscere, ma anche ogni oggetto dell'affetto vuole avere una forma ad immagine della forma unitaria della coscienza.

Il valore educativo della famiglia non può essere negato se non nel riguardo di famiglie che usurpano questo nome. L'educazione familiare non è in contrasto con quella sociale perchè anche la famiglia è una società, fa inoltre parte di una sfera più ampia: la società nazionale. Questo lato dell'educazione deve farsi sentire senza eccedere in dannosi nazionalismi e in rinunzie disonoranti. La società non ammette cittadini passivi, quindi si rende necessaria anche un'educazione al lavoro. La vita non si esaurisce nell'azione materiale, ma esige anche una tendenza soprannaturale. La religione entra in ogni istituto educativo come compimento degli stessi fini mondani che esso persegue, innestata nell'organismo del sapere e della moralità. Segue quindi un riassunto della prima parte.

La didattica è lo specificarsi della pedagogia nella vita di scuola, come la scuola è lo specificarsi dell'educazione in un organo che le è riservato esclusivamente. Nella scuola il rapporto fondamentale è quello tra maestro e scolaro. La disciplina è la subordinazione degli alunni all'ordine scolastico, ottenuta con la coordinazione delle energie ai fini dell'insegnamento. La lezione segna la continuità dell'insegnamento in quanto è un riassunto di quanto è già stato appreso e una premessa di quanto dovrà essere ancora insegnato. La buona lezione è sempre dialogata anche quando è svolta in

forma espositiva. Vale all'accertamento del profitto solo l'interrogazione che è nello stesso tempo invito alla collaborazione tra alunni e maestro. Verso i programmi il maestro è come il cittadino verso le leggi: non deve essere ribelle, nè appagarsi di un omaggio puramente formale, farisaico. Il maestro ha libertà di azione sì, ma entro certi limiti, altrimenti la libertà diviene arbitrio. Seguono quindi brevi note sullo svolgimento del programma per ogni singola materia.

Il volume termina con la presentazione dei principali tipi di scuola esistenti all'estero, illustrati nei loro punti fondamentali. Abbiamo così la presentazione della scuola degli interessi vitali ideata dal Demolins nell'école des roches, fondata nel 1899 a Verneuil in Normandia, le scuole del Decroly, del Claparede, del Ferrière, del Dewey. Ognuna di queste scuole è esposta in forma abbastanza esauriente, data la forma sintetica. Seguono alcune note sul metodo globale e sullo scoutismo. Presenta quindi in modo ampio la scuola del lavoro di Kerschensteiner e quindi svolge i criteri informativi della scuola della libertà imperniata sui metodi Montessori e Agazzi. Seguono quindi alcune note sulla scuola americana (Dalton-plan ecc.).

W. H. KILPATRICK: EDUCAZIONE PER UNA CIVILTÀ IN CAMMINO. — Ed. «La Nuova Italia». Firenze, 1949, pp. 104. L. 225

Il Kilpatrick è uno dei più noti esponenti della scuola pedagogica americana che fa capo al Dewey. Pubblicò quest'opera nel 1926 e la benemerita casa editrice «La nuova Italia» di Firenze ha curato la traduzione italiana nella sua notissima collana «Educatori antichi e moderni».

Il Kilpatrick fa un utile confronto tra la pedagogia antica e quella contemporanea mettendo giustamente in luce il carattere sociale che la educazione americana sta sempre più assumendo. C'è in lui il desiderio di seguire il corso della civiltà moderna, basata soprattutto sullo sviluppo della socialità.

L'opera si divide in tre parti: a) La natura della nostra civiltà in

cammino; b) Ciò che si esige dall'educazione; c) La trasformazione dell'educazione.

Nella prima parte afferma che i nostri tempi sono in trasformazione. La meccanizzazione si fa sempre più intensa, la guerra diventa sempre più totale, la iniziativa scientifica si fa sempre più sperimentale; si finisce così per saggiare sperimentalmente anche il pensiero, che si realizza poi in molteplici applicazioni. La vita moderna rivela tre profonde tendenze: un atteggiamento mentale mutato, l'industrializzazione e la democrazia. La critica sta alla base di questo nuovo atteggiamento mentale per il rinnovamento dei vecchi istituti. L'industrializzazione ha completamente rivoluzionato la vita sociale creando nuove esigenze e richiedendo una diversa preparazione intellettuale, basta accennare all'emigrazione e all'urbanesimo. La terza delle profonde tendenze moderne consiste in quel rispetto per gli uomini che chiamiamo democrazia. Ogni individuo deve essere trattato come una persona; il mondo, le sue istituzioni, le sue risorse appartengono all'uomo e esistono per l'uomo, per permetterne lo sviluppo e le manifestazioni. Ma l'uomo diviene uomo solo nella società, perciò ognuno deve svilupparsi e estrinsecarsi in modo da permettere simultaneamente lo sviluppo e la estrinsecazione di tutti insieme e non di uno a spese degli altri. La democrazia consiste nello sforzo di fondere la società sull'etica a dispetto delle dittature, del capitalismo o del proletariato e degli egoismi monopolistici di ogni specie. Prosegue quindi l'analisi sul decadere dell'autoritarismo politico e religioso, sulla rapidità dei cambiamenti e sull'insofferenza di una morale autoritaria da parte dei giovani.

Fa quindi un breve profilo dell'educazione dall'uomo primitivo ai nostri giorni, mettendo in evidenza i pregi e le manchevolezze. Il rinnovamento delle nostre concezioni deve consistere in parte nella rinuncia al diritto che abbiamo finora professato di stabilire ciò che devono pensare i nostri ragazzi.

Appena scopriamo l'universo, svanisce la nostra pretesa di legare alle nostre conclusioni i nostri figli.

Ogni altro modo di comportarsi significa non solo rifiutarsi di ammettere il dato di fatto che il futuro, essendo in formazione, è sconosciuto, ma nello stesso tempo rinnegare la democrazia e la sua esigenza fondamentale, che cioè si debbano rispettare gli altri, anche i nostri stessi figli. Abbiamo bisogno dunque di mentalità aperte per vedere e udire i suggerimenti del nuovo, ma di una corrispondente mentalità critica per pesare e giudicare. Se vogliamo praticare la democrazia insegnandola, dobbiamo attuarla e farla attuare in pieno non a parole ma a fatti.

Imparare significa acquistare un modo di comportarsi. Una cosa è stata imparata quando, al momento opportuno, tale tipo di condotta può attuarsi e si attuerà. Esiste una dinamica interna dell'imparare, grazie alla quale il comportamento che si è imparato verrà fuori da sé al momento buono, anche contro una notevole opposizione. Questo si vede bene nelle cattive abitudini. Una seconda regola dell'imparare consiste nel fatto che non si impara tutto ciò che si pratica. Quando cerchiamo di raggiungere un fine, dato che alcuni dei nostri sforzi hanno successo ed altri no, impariamo ad usare i mezzi che hanno successo e non a usare quelli che non riescono.

Il tipo di scuola richiesto presenta tre elementi: 1) deve essere una scuola di vita, di effettive esperienze. Nessun'altra può fornire le condizioni necessarie per imparare; 2) deve essere un luogo dove gli allievi siano attivi, dove le iniziative degli allievi costituiscano la tipica unità del processo di insegnamento, poichè la attività che ha uno scopo è la tipica unità di una vita pregevole dovunque vissuta; 3) vi devono essere insegnanti che, da una parte, simpatizzino con l'infanzia, sapendo che il progresso può realizzarsi soltanto grazie alla progressiva attività degli allievi, e, dall'altra, vedano e sappiano che il progresso è progresso soltanto se porta a un sempre più grande ed efficace controllo della situazione, che sappiano che il progresso, giudicato così in base al controllo, si realizza soltanto in quanto sono progressivamente acquistati in realtà migliori e più adeguati modi di comportarsi e che per questo l'espe-

rienza ed il patrimonio della stirpe è un tesoro inapprezzabile ed una sorgente di risorse, non completa né perfetta, ma pur disponibile per il più ampio uso. Seguono alcune esperienze indirette nella scuola, e sociali. Il libro si conclude con alcune note sulle materie e l'ordinamento scolastico impostato su nuove basi.

BIBLIOTECA DEL PROVVEDITORATO

Sommario dei principali argomenti trattati nelle riviste pedagogico-didattiche che si trovano presso questo Provveditorato e a disposizione degli insegnanti. (Per le norme, vedi Bollettino n. 3-4, rubrica «Libri e Riviste»).

SCHWEIZER SCHULE. — (Olten - Svizzera).

n. 23 — Trattamento razionale dei discoli (dott. Bossard) - Nomadelfia (continuazione, dott. B. Simeon) - Contributo all'insegnamento linguistico (I. Schawwalder) - L'espressione orale nella lingua scritta (K. Bächinger) - Formazione della coscienza (continuazione, F. Bürkli).

n. 24 — Padre Gregorio Girard (1765-1850) - La sua vita e sue realizzazioni nel campo dell'istruzione popolare (dott. A. Vonlathen, dottor H. Wicki, prof. L. Dupraz e prof. E. Montalta) - Nomadelfia (continuazione vedi numeri precedenti) (dott. B. Simeon) - Notizie varie (numero straordinario) n. 1.

Del sole, della luna e delle stelle (Cosa i nostri alunni delle classi terze e quarte dovrebbero sapere al riguardo) di K. Schöbi - Guida alla lettura della carta topografica (P. Schöbi).

SCHWEIZER ERZIEHUNGS- RUNDschau.

N. 1 (Aprile 1950).

Educazione ed educazione differenziale (Prof. dott. H. Hanselmann) - Igiene e tecnica dell'edilizia scolastica (Prof. dott. von Gonzenbach) - Passivo dell'intelligenza nelle famiglie numerose (dott. W. Feld) - Quadro di una lezione - Corpo inse-

gnante dell'istituto educativo di Regensburg.

SCHOOL e COLLEGE MANAGEMENT (La direzione della scuola e del collegio).

(Marzo 1950).

Tratta, più che altro, di problemi organizzativi e assistenziali. Da segnalare: — Come la scuola può aiutare il bambino « difficile ».

THE SCHOOL GOVERNEMENT CHRONICLE.

(Aprile 1950).

Reclutamento, preparazione e addestramento degli insegnanti (passo di un discorso della Signa S. C. Bertie alla riunione dell'Unione nazionale degli insegnanti a Brighton l'8 aprile scorso).

THE EDUCATION DIGEST.

(Marzo 1950).

Maestro, torna a scuola! - Disciplina della classe - Integrazione della preparazione umanistica con gli studi sociali - Guardando nel buio - La scuola elementare ideale - Una nuova proposta nell'insegnamento della lettura, ecc.

NOUVELLE REVUE PEDAGOGIQUE.

N. 11 (Marzo 1950).

Concorsi per la scuola normale: Corpi semplici ed elementi chimici - Documentazione scientifica - Notizie amministrative - Lettura spiegata - Esercizi pratici di scienza naturale - Stile: la proprietà - Esami e concorsi - Fisica - Testi commentati - Istruzione civica: sunto di storia.

N. 12 (15 Marzo 1950).

Documentazione storica - La riforma dell'insegnamento - Chimica: equazioni - Lettura spiegata - Composizione francese - Stile: la precisione - Scienze: L'apparato vegetativo delle fanerogame - Fisica: stati dei corpi - L'istruzione nazionale - Storia: gli etruschi - Geografia: le ferrovie dell'Unione francese.

N. 13 (Aprile 1950).

Io mi chiamo « il povero » (i corsi complementari) - Ortografia e grammatica - Documentazione scientifica

- Chimica: metallurgia - Lettura: La Fontaine - Storia: Cesare - Matematica - Esami e concorsi - Fisica: problemi relativi all'elettrolisi - Istruzione civica: il dipartimento - Geografia: il Sahara.

N. 14 (15 Aprile 1950).

Pasqua 1950: congresso nazionale del personale dei corsi complementari - Le opere dei nostri: brogliaccio di bordo - L'apprendistato nell'arte di scrivere e le correzioni di un grande scrittore - Chimica: i carburi - Documentazione scientifica: la trasfusione del sangue - Stile: Flaubert - Matematica: le aree - Composizione: l'osservazione - Scienze: lo sviluppo degli alberi - Fisica: le leggi di Joule - Istruzione civica: il dipartimento - Storia: l'Europa nel 1811 - Geografia: l'Africa occ. ed equat. francese.

ACTION ET PENSEE (Rivista trimestrale di psicagogia).

N. 1 (Marzo 1950).

Psicanalisi e fisiologia (Dr. Henri Flournoy) - Malati psichici (Dr. A. Stocker) - La libertà secondo un psicanalista (Dr. G. Richard) - Il filo d'Arianna (Commento alle ultime pubblicazioni librarie).

CAHIERS DE PEDAGOGIE.

N. 4 (Aprile 1950).

Considerazioni sull'attenzione (prof. A. Clausse) - Una forma parallela ai testi mentali logici di Lahy (prof. R. Piret) - Il metodo per il comporre nelle scuole medie superiori (prof. R. Donnay) - L'orientamento professionale in Perù (prof. M. Simon).

ATENAS.

(Aprile 1950).

Significato pedagogico della beatificazione di Domenico Savio (Dermota Valtè Bruno, S. D. B.) - La deformazione della volontà (Dr. Garmentia de Otaola, S. J.) - Postulati psicologici per l'educazione del fanciullo, secondo S. Giovanni Battista De La Salle (Dr. C. Gabriel, C.S.C.) - Psicologia e tecnica nell'arte di raccontare ai fanciulli (Dolores Mediod) - Leggo e gioco (Dr. Senen Corrote).

LIBRI PER I RAGAZZI

Il ragazzo è un lettore inesauribile, ha una tal fame di carta stampata che lo spinge a tutti i sotterfugi pur di appagare questa sua viva brama. Per questo si ravvisa la opportunità di presentare alcune succinte monografie che mirano a illustrare gli autori più noti nel periodo antecedente al nostro. Elenchiamo alcune di queste opere apparse anche di recente:

G. BITELLI: PICCOLA GUIDA ALLA CONOSCENZA DELLA LETTERATURA INFANTILE. — Ed. Paravia.

M. MASTROPAOLO: LETTERATURA INFANTILE. — Ed. Marzocco. Firenze. L. 300.

FANCIULLI, MOCACI: LA LETTERATURA PER L'INFANZIA. — Ed. «Sei», Torino. L. 450.

BATTISTELLI: LA LETTERATURA INFANTILE. IL LIBRO DEL FANCIULLO. — Ed. «La nuova Italia».

O. GIACOBBE: LETTERATURA INFANTILE. — Ed. C. Signorelli. Roma. L. 450.

Una particolare segnalazione meritano le collane delle seguenti case editrici: Casa Editrice Paravia, piazza Statuto. Torino.

L'ORSA MINORE: comprende racconti e romanzi di alta spiritualità, dove la vita di tutti gli esseri è presentata nelle loro molteplici manifestazioni. Finora sono apparsi i seguenti volumi in elegante formato e illustrati:

U. DE BASSI DEL LIOK NERO: I RACCONTI DEL NOSTROMO. — L. 500.

Racconti di vita marinara, rievocazione di eventi bellici di aviatori e soldati.

LEA MEI: SONO DI SCENA GLI ANIMALI. — L. 420.

Racconti e poesie sulla vita degli animali in forma antologica.

P. OPERTI: SACCHETTI A TERRA. — L. 275.

Racconti sulla vita dei soldati con i loro eroismi e martiri.

L. UGOLINI: IL ROMANZO DELLA TERRA. — L. 400.

Prevale in questo romanzo la descrizione colorita che rende attraente la lettura.

Miti, Storie, Leggende: edizioni in sedicesimo, cartonate e illustrate.

A. CINZIA: LA PRATERIA DEGLI ASFODELI. — Pp. 112. L. 175.

Sono riprodotte le principali leggende greche dell'oltretomba.

A. ARICI: LA STORIA DI GHERARDO DI ROSSIGLIONE. — Pagine 180. L. 300.

E' riprodotto il mondo della cavalleria nel lontano medioevo in forma semplice.

Z. ARICI: AI TEMPI DI RE ARTU'. — Pp. 184. L. 270.

Ci trasporta nel mondo fantastico e leggendario della Tavola Rotonda.

L. BANAL: GLI ULTIMI SIGNORI DELL'ALHAMBRA. — Pp. 212. L. 325.

Espongono in modo vivace la cacciata dei mori dalla Spagna.

L. BANAL: LAZIO DIVINO. — Pp. 124. L. 190.

La storia avventurosa di una fanciulla ci fa conoscere la vita del Lazio antico.

LUISA BANAL: RUY DIAZ, IL CID CAMPEADOR. — Pp. 200. Lire 325.

La vita avventurosa del Cid è magistralmente rievocata in queste limpide pagine.

A. BIANCOTTI: I VENTURIERI DEL SIGNORE. — Pp. 156. L. 230.

Sono raccolte tre leggende cristiane soffuse di grazia e di bellezza.

Edizioni della Casa Editrice Antonio Vallardi di Milano, Via Stelvio, 22.

L'editore Antonio Vallardi ha una lunga tradizione nel campo della letteratura educativa, ne fanno fede le numerose collezioni adatte per ogni età.

Merita una particolare segnalazione la collezione «Superavventurosi», composta di agili volumetti sulle 200 pagine e con un prezzo aggirantesi dalle tre alle quattrocento lire. Recentemente è uscito il tredicesimo volume, dovuto all'agile penna di

Mario Luigi Fietta e s'intitola LA BURIANA. Il titolo può sembrar strano, ma non lo è, poichè il romanzo s'inserisce in un'epoca particolarmente burrascosa, il periodo 1943-1945. Il termine, quasi dialettale, del titolo vuol dire piccolo temporale. Ma è uno di quei piccoli temporali che non distruggono tutto ciò che incontrano, ma servono a ravvivare le piantagioni permettendo una miglior crescita agli arbusti. Ciò che avviene nel mondo naturale è avvenuto anche nel cuore di Mario, il protagonista sedicenne. L'azione dei fatti avviene in Lombardia e precisamente a Milano prima e sul Resegone poi. Il mondo avventuroso della resistenza è illustrato nei minimi particolari con episodi avvincenti ed esposti in forma piana e affascinante, tale cioè da rendere la lettura assai gradita. Il libro vuole far sentire negli animi degli adolescenti l'amor di patria sincero al di sopra delle lotte di parte. Giustamente l'autore, nella prefazione, sottolinea quanto segue: «Vadano perciò queste pagine materiate delle esperienze più amare, anche se più gloriose, in un mondo che dal buio, dall'ansia, dal tormento si protende appassionatamente verso la luce di un domani migliore. E alla gioventù che sarà l'umanità di domani, alla gioventù sana e gagliarda che lo può intendere, ripeta, saluto, incitamento, speranza, il voto del poeta:

*Pace fratelli! E fate che le braccia
ch'ora o più tardi tenderete ai più
[vicini
non sappiano la lotta o la minaccia!*

Nella stessa collezione sono apparsi in precedenza i seguenti altri volumi:

G. SAVIOTTI: LA MASCHERA CINESE. Romanzo poliziesco alla Sherlock Holmes.

A. FABIETTI: LA CAVERNA SUL MARE. Romanzo sulla prima guerra mondiale.

A. FERRARIN: LA PAROLA MISTERIOSA. Romanzo film avventuroso e umoristico.

G. SAVIOTTI: IL FANCIULLO RUBATO. Altro romanzo poliziesco.

V. E. BRAVETTA: IL BATTESIMO DEL «SERPENTE». Romanzo poliziesco e avventuroso.

J. TROUSSAINT: CIRCUITO CHIUSO. Romanzo aviatorio con sfondo poliziesco.

M. L. FIETTA: UN'ALA NELLA NOTTE. Precede idealmente il volume «Buriana».

N. QUINTAVALLE: LA NOTTE DEL 13. Romanzo poliziesco assai avvincente.

CANESTRARI: IL VECCHIO CASTELLO. Storia movimentata di un vitellino d'oro.

N. QUINTAVALLE: IL DIRETTISSIMO DELLE ORE 0.23. Romanzo poliziesco.

V. MOSCA: GUFO GRIGIO. Forte romanzo poliziesco che avvince il lettore.



SETTIMANA DELLA SCUOLA

Indetta dal Provveditorato agli Studi di Udine si è tenuta anche quest'anno, dal 29 aprile al 3 maggio, la « Settimana della Scuola » con il seguente programma:

29 APRILE: ore 11.

INAUGURAZIONE DELLA « SETTIMANA »

- 1) Relazioni sui vari aspetti della « Settimana » e sulla Scuola friulana.
- 2) La psicologia e la conoscenza dell'alunno della Scuola Media. - Prolusione (prof. Ferruccio Bannissoni, dell'Università di Trieste).

ore 16

"I mezzi materiali": l'edilizia scolastica e l'arredamento.

- 1) Stato attuale della legislazione (oneri dello Stato e degli Enti) (dott. Dante De Vita, Vice Prefetto).
- 2) La situazione ed i bisogni dell'edilizia e dell'arredamento nelle scuole della Provincia (Provveditore agli Studi).

30 APRILE: ore 9.

Funzionalità dei mezzi materiali in relazione all'azione didattica.

- 1) L'azione didattica e l'edilizia, l'arredamento e il materiale didattico (Provveditore agli Studi).
- 2) Gli edifici scolastici:
 - a) nelle scuole elementari pluriclassi;
 - b) nelle scuole elementari a seconda delle diverse zone (montagna, collina, pianura) e centri (grandi, medi, piccoli);
 - c) nelle scuole medie;

d) nelle scuole materne (Arch. Provino Valle).

- 3) L'arredamento e il materiale didattico:

- a) nelle scuole medie (Presidente prof. Gastone Conti);
- b) nelle scuole elementari (dott. Pietro Pasquotti).

1. MAGGIO: ore 9.

Problemi pedagogici e didattici della Scuola Media.

« L'ordinamento della scuola e la azione didattica ».

- 1) L'assistenza scolastica (on. prof. G. B. Carron).
- 2) Cos'è la Scuola Media (Presidente prof. Nicola De Paula).
- 3) La preparazione pedagogica della famiglia (prof. Angela del Turco e sig. Ottavio Valerio).
- 4) L'unità dell'insegnamento (Presidente prof. Guido Capitolo).

2 MAGGIO: ore 16.

- 1) La lezione (prof. Luigi Venni).
- 2) I sussidi didattici (come illustrazione del tema sarà fatto un esperimento di lezione con il cinematografo) (prof. Giuseppe Francescato).
- 3) L'esame (prof. Riccardo Di Giorgio).

3 MAGGIO: ore 15.

- 1) La letteratura per l'adolescente (prof. Luigi Venni).
- 2) Il triennio obbligatorio dopo la scuola elementare (prof. Giorgio Gabrielli).

In coincidenza con la « Settimana » è stata aperta una « Mostra del Libro dell'adolescente », organizzata col concorso dei Librai ed Agenzie Librarie di Udine.